Cas.
A
2819

Das humanistische Gymnasium

und die Petition um durchgreifende Schulreform.

Von

Oskar Jäger,
Direktor des K. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln.

Wiesbaden,
Verlag von C. G. Kunze's Nachfolger
(Dr. Jacoby).
1889.

Cas A 2819

Bibliotheca Casimiriana

Am 6. März dieses Jahres hat im preußischen Abgeordnetenhause eine wichtige Verhandlung stattgefunden, zu der eine von 23000 Unterschriften unterstützte Petition an den preußischen Kultusminister den Anlaß gegeben hat. Diese Petition verlangt von dem Minister, daß er die Initiative ergreife zu einer „durchgreifenden Schulreform in Deutschland" und es werden dann eine Anzahl Punkte aufgestellt, welche die ungefähre Richtung, in der eine solche Reform sich zu bewegen hätte, bezeichnen. Aus dieser letzteren Darlegung und mehr noch aus einigen der Unterschriften kann man entnehmen, daß es hauptsächlich die gegenwärtige Organisation des humanistischen Gymnasiums ist, gegen welche die Petition sich richtet; ausdrücklich gesagt ist es allerdings nicht, und nach den etwas vagen Wendungen des Schriftstücks würde die durchgreifende Reform die ganze Schulorganisation, Elementarschule und Universität eingeschlossen, umfassen müssen. Ob dies die Meinung der Unterzeichner sei oder nicht, in jedem Falle würde, wenn ein so wichtiges Glied wie das Gymnasium „durchgreifend reformiert" werden würde, diese Radikalreform die Universität sofort und unmittelbar, die Elementarschule wenigstens mittelbar in Mitleidenschaft ziehen.

Wir sind nicht gemeint die Bedeutung dieser Petition zu unterschätzen. Es wird allerdings bei Sammlung der Unterschriften auch hier zugegangen sein, wie es bei Petitionen zuzugehen pflegt, nämlich sehr menschlich, und wenn der Abgeordnete v. Schenckendorff in jener Sitzung von einem sehr geringen Aufwand von Agitation spricht, welche dabei zur Anwendung gekommen, so ist dies „wenn ich meine Augen gegen die Aussage eines Edelmanns setzen kann" nicht richtig: allein es sind doch neben vielen Nullen eine große Anzahl der achtungswertesten Namen unterzeichnet, und die Thatsache steht fest, daß 18 Jahre nachdem unsere Nation

eine große Prüfung durchzumachen gehabt und wie wir hören dieses ihr Examen ziemlich gut bestanden hat, eine namhafte Anzahl von gebildeten, je in ihrem Fach sehr urteilsfähigen Männern — Juristen, Ärzte, Geistliche, Lehrer, Industrielle u. s. w. — unser gesamtes Schulwesen einer radikalen Reform für bedürftig erklärt. Ob diese Ansicht richtig ist oder nicht: daß sie vorhanden ist, auch nur in einer solchen Stärke vorhanden ist, verdient die höchste Beachtung unter mehr als Einem Gesichtspunkte.

Es tröstet uns dabei auch nicht der Gedanke, daß diese radikale oder pessimistische Anschauung von der gründlichen Reformbedürftigkeit unseres deutschen Schulwesens in jener Sitzung des Abgeordnetenhauses eine sehr unzweifelhafte Niederlage erlitten hat. Nicht darum allein, weil die Regierung sich ablehnend gegen ihre wesentlichsten Forderungen und Aufstellungen verhalten und der Minister dabei eine an Sachkenntnis und Gedankengehalt alle übrigen weit und man möchte sagen über allen Vergleich überragende Rede gehalten hat: denn dies ist in der Ordnung, daß der leitende und höchste Beamte eines Gebiets dasselbe auch am besten kennt; auch nicht deshalb, weil in der Versammlung selbst von den Abgeordneten Graf und Windthorst der Standpunkt, den wir den gymnasialen oder konservativen nennen könnten, mit Glück zur Geltung gebracht worden ist: sondern vor allem deswegen, weil sich gezeigt hat, daß die Vertreter des Standpunkts einer mehr oder weniger radikalen Schulreform selbst nicht recht wissen, was sie wollen. Der eine Redner teilt mit einer beneidenswerten Sicherheit die Anlagen der Menschen in eine „Neigung zur theoretischen" und in eine „Neigung zur praktischen Arbeit", so wie einst Papst Alexander VI. kurzerhand die Welt durch einen Meridian in eine spanische und eine portugiesische Hälfte teilte; für die erstere ist das Gymnasium, für die zweite das Realgymnasium; und somit sind beide gleichberechtigt; ein anderer Redner beklagt die 693 von 1000 Gymnasialschülern, welche von 1882—1887 das Gymnasium besucht haben ohne es zu absolvieren, sich also mit Latein und Griechisch „gequält" hätten, „während ihnen doch Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen für ihr Leben sehr viel nützlicher gewesen wären", verlangt aber zugleich die vollen Berechtigungen für das Realgymnasium —

das heißt also verlangt eine zweite Vorbereitungsanstalt für die Universität, bei welcher notwendig jenes selbe Mißverhältnis zwischen den 300 Absolvierenden und 700 Nichtabsolvierenden sich wiederholen müßte. Mit den jetzt geltenden Lehrplänen von 1882 sich ernstlich auseinanderzusetzen fällt keinem der Redner ein, so wenig als ihnen beikommt, sich über die mannigfachen Schäden und ihre Quellen auch ein wenig nach möglichen sonstigen Ursachen umzusehen. Was der berühmteste Name unter den Sprechern, Virchow, der allerdings sich seit lange gewöhnt hat, seine Zuhörer etwas cavalièrement zu behandeln, mit seiner Rede im ganzen bezweckt hat, ist uns trotz wiederholten Studiums ebenso wenig klar geworden, wie so mancher einzelne Satz in derselben: „wenn man sich z. B. als Aufgabe stellte, daß der Schüler zunächst lateinisch lesen und sprechen lernen soll, und daß er mit der Grammatik nicht von vornherein so lange gequält wird, daß ihm die ganze Sache über wird, dann würden wir vielleicht weiter kommen".

Indes eine parlamentarische Verhandlung ist wie ein Religionsgespräch: die geschlagene Partei wird sich nicht als besiegt anerkennen, und das Faktum der Petition bleibt in seiner ganzen Bedeutung bestehen. Die Verhandlung im Abgeordnetenhause hat uns aufs neue in der Anschauung bestärkt, welche die erste Lesung der Petition in uns hervorgerufen hat, daß nie ein gleich verkehrtes Aktenstück von gleich vielen verständigen Männern unterzeichnet worden ist: wir werden demnach dieses Phänomen genetisch zu begreifen suchen müssen, und wollen dann den Versuch machen, dem Zerrbild des gegenwärtigen Gymnasiums, das ein Teil der Petenten sich selbst vorgemalt hat, ein anderer sich von bewährten Meistern der Karrikaturenzeichenkunst hat vormalen lassen, das Bild des wirklichen Gymnasiums — was es leisten soll, was es im Durchschnitt wirklich leistet und was es nicht leisten kann — entgegenzustellen.

I.

Soviel ist klar: ist es in Deutschland an dem, daß eine radikale Reform seines Schulwesens vorgenommen werden muß, so müssen an dem deutschen Volke sehr schwere und

tiefe Schäden unzweifelhaft hervorgetreten sein: und wir wären allerdings in der Lage, der Petition, welche eigentlich keine solchen deutlich bezeichnet — sie spricht nur an einer Stelle ziemlich verblümt von einer Steigerung der sozialistischen Gefahr — einige solche gar nicht unbedenkliche Schäden zu nennen. Z. B. den, daß kraft der oberflächlichen und hastigen Art von Lektüre, die uns das Tagesinteresse und seine Diener, die Zeitungen, aufnötigen, und kraft der hastigen Arbeit, welche umgekehrt jenes Bedürfnis oberflächlicher und bunter Lektüre dem Zeitungsschreiber auferlegt, die Versuchung mit halber Kenntnis über alles Mögliche zu reden sehr groß ist und auch alle Tage ihre Hekatomben wirklich fordert und erhält; einen großwortigen Chauvinismus dem Ganzen, einen nörgelnden Pessimismus allem Einzelnen gegenüber; die Macht der Parteilüge in der schlimmsten Form der Parteiphrase; den schamlosen Mißbrauch, den die Druckerschwärze mit den Wörtchen man und wir, hinter denen so häufig eine bloße Null steckt, zu treiben gestattet; allgemeine anspruchsvolle Mittelmäßigkeit; Überschätzen der materiellen Dinge, der äußeren Stellung, das Heucheln und Schmeicheln und was nicht sonst alles. Allein dergleichen Übel hat jede Zeit, jedes Volk und am Ende jeder Mensch zu bekämpfen; und die Petition läßt sich auf eine Darlegung dieser Zeit- und Nationalgebrechen ebenso wenig ein, als unsere Preßorgane, welche sich wohlweislich hüten, ihrem Publikum, von dessen Liebhabereien und Launen sie leben, selbst einmal gründlich die Wahrheit zu sagen. Die Petition stellt sich vielmehr auf einen scheinbar positiven Standpunkt. Die großen Fortschritte auf allen Kulturgebieten machen eine Veränderung in der Vorbildung des Volkes nötig: ein Sohn der Gegenwart braucht ein besseres Verständnis dieser Gegenwart, mehr körperliche und geistige Arbeitstüchtigkeit, mehr Festigkeit des Charakters: wir hören mit einigem Erstaunen, daß man demnach früher mit weniger von diesem letzteren geschätzten Artikel ausgekommen ist. Indes es mag sein: Charakterfestigkeit ist ein gutes Ding und wir haben sie zuweilen, gestehen wir es nur, z. B. in den kirchlichen und kirchenpolitischen Bewegungen der letzten 20 Jahre auch einigermaßen vermißt, etwa wenn wir sahen, wie an Rang

und Bildung hochstehende Männer der Eröffnung der Aachener Heiligtumsfahrt beiwohnten, welche vor einigen Jahren mit allem Nachdruck gegen Ultramontanismus und Klerikalismus sich ereiferten und die es auch heute als eine schwere Beleidigung ansehen würden, wenn man von ihnen voraussetzte, daß sie an die Ächtheit der betreffenden Reliquienstücke wirklich glaubten. Aber daß dies durch mehr Naturwissenschaft und Französisch und überhaupt durch eine andere Organisation unseres Schulwesens sich ändern würde, möchten wir einigermaßen bezweifeln.

Allein wir begreifen gleichwohl sehr gut, daß die Petition, hierin einer breiten Strömung im Publikum folgend, einen ursächlichen Zusammenhang zwischen gewissen Zeitgebrechen und dem gegenwärtigen Gymnasium zwar nicht geradezu behauptet — auch bei der Verhandlung im Abgeordnetenhause wollte keiner der Redner ein Feind oder Gegner der Gymnasialbildung sein — wohl aber andeutet und zwischen den Zeilen lesen läßt. Sie folgt darin einer Bewegung oder Strömung, die nicht von heute und nicht von gestern ist und die auch noch einige Zeit andauern wird. Der Ruf nach einer durchgreifenden Schulreform ertöne im deutschen Volke von Jahr zu Jahr lauter, heißt es in dem Schriftstück: dies mag sein, — die Frage aber würde doch noch eine offene sein, ob denn dieser Ruf mit Recht so laut ertönt, und namentlich wer ihn erhebt? Denn es ertönt gar mancher Ruf und zwar sehr laut im deutschen Volke, und wir wollen dieser sonoren Redensart nur gleich unumwunden unsere Meinung entgegenstellen, daß der Ruf von einer Anzahl Unzufriedener als ein vages Gemurmel begonnen hat, von einer Menge oberflächlicher Leute aufgenommen worden ist, durch allerlei gute und schlimme Kräfte, Enthusiasten und selbstsüchtige Streber sich verstärkt hat, von einer agitatorischen Gesellschaft zu ihren besonderen Zwecken ausgebeutet wird und so sich jetzt den Schein einer wirklichen Macht geben kann.

Sehen wir zu, wie es hat kommen können, daß man jetzt, kurz nach einem siegreichen Nationalkriege, inmitten eines rüstigen Vorwärtsschreitens in allem Wissen und Können, inmitten einer

Regsamkeit, welche durch eine in der Geschichte menschlicher Kultur beispiellose Zugänglichkeit aller intellektuellen Hilfsmittel fruchtbar gemacht wird, der Nation den ungeheuren Bären aufbindet, daß sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange.

Von jeher hat das Gymnasium die Kritik des Publikums am meisten und was damit eigentlich von selbst gegeben ist, in einem am wenigsten freundlichen Sinne erfahren. Es ist die Schule für diejenigen Klassen des Volks, die am meisten zur Kritik neigen, weil bei ihnen vielfache Kenntnisse und namentlich gewisse kritische Griffe und Schablonen in ausreichender Menge vorhanden sind; die Gymnasien sind in jeder etwas namhafteren Stadt zur Hand, und nicht selten bildet das Gymnasium den Hauptgegenstand des klein- oder mittelstädtischen Klatsches, während die Universität nur je an einem Orte der Provinz sich befindet, und die Elementarschulen hinwiederum zu zahlreich und für den kritischen Klatsch zu einfach sind; die Universität imponiert, und was an ihr nicht imponierte, dem haben sich die später den Ton angebenden Väter durch ein sehr einfaches Mittel, das Schwänzen der Vorlesungen die ihnen nicht zusagten, entzogen, während sie beim Gymnasialunterricht dieses so einfache Mittel nicht haben anwenden können, vielmehr ohne Rettung dem strengen, pedantischen, langweiligen, ungeschickten Lehrer anheimgegeben waren. Da man entweder selbst ein Gymnasium besucht hat oder 1, 2, 3 Knaben auf demselben hat oder gehabt hat, so glaubt man sich Sachkenner und man ist es auch halb und halb, — was in den meisten Fällen sehr viel schlimmer ist, als wenn man es gar nicht wäre. Man kommt irgendwie, bei der Versetzung z. B. oder sonst in Kollision mit „der Schule“ wie man sagt, d. h. mit dem Lehrer oder Direktor, man hat seine Not mit den Knaben: dies giebt eine sehr gute Grundlage, um gegen das Gymnasium zu deklamieren, und man ist, wo dies geschieht, nicht allein: man hat sofort einen Chor bereit, gute Freunde, Verwandte, Eltern, die mit ihren Söhnen in der gleichen Lage sind. Lasset einen solchen Vater oder eine solche Mutter einen von jenen jämmerlichen Aufsätzen lesen, wo von einem Halbwisser einige Schlagwörter, etwa von dem Bankerott der alten Methode und ähnliches, in Wasser um-

gerührt werden, so wird er sich sofort erleichtert fühlen und geneigt sein, mit einzustimmen. Ich würde sehr ungerecht sein, wenn ich sagen wollte, daß in meinem besonderen Berufskreise ich sehr viele solcher Erfahrungen habe machen müssen; keineswegs; auch sind die zufriedenen und vernünftigen Eltern wohl überall die große Mehrheit: aber die zufriedene Mehrheit schweigt und die unzufriedene Minderheit macht den Lärm. Das Schlimme aber, das recht eigentlich Schlimme ist, daß diese unzufriedene Minderheit in vielen einzelnen Fällen mit ihrem Räsonnieren Recht hat. Bei keinem Berufe — selbst den ärztlichen nicht ausgenommen — können so viele Fehler begangen werden und werden mithin auch so viele Fehler begangen, als bei dem unendlich schwierigen des zur Wissenschaft und durch Wissenschaft erziehenden Unterrichts: und bei keinem ist weniger auf die Nachsicht des beteiligten Publikums zu rechnen. Dem Arzt, dem Richter, dem Geistlichen verzeiht man die gröbsten Fehler: dem Lehrer und vorab dem Gymnasiallehrer verzeiht man auch den verzeihlichsten nicht.

Aber weiter. Wer macht in seinem späteren Leben nicht die Erfahrung, daß er noch dies und jenes hätte lernen sollen — daß ihm diese und jene Kenntnis fehlt: die des Englischen z. B. Er hätte es allerdings später, auf der Universität etwa, lernen können: er hat es aus naheliegenden, wenn auch schlechten Gründen nicht gethan. Nun kommt ihm ein Aufsatz zu Gesicht, in welchem mit vielem Klingklang dargelegt wird, wie notwendig dieser Artikel für das Gymnasium wäre, ja ein erleuchteter Kopf thut ihm dar, daß man am füglichsten den ganzen Sprachunterricht statt mit dem Lateinischen mit dem Englischen beginne: das leuchtet ihm ein, das ist sein Fall, hätte „man" es so gemacht, so wäre er jetzt im Besitz des Englischen: und ein neuer Jünger der durchgreifenden Schulreform ist da, dem man eine entsprechende Petition zur Unterschrift präsentieren kann. Noch leichter geht es, wo Einer früher als mit vollendeter Prima abgegangen ist: sein Latein und Griechisch hat er vergessen, was er am Latein und Griechisch gelernt, darüber giebt er sich keine Rechenschaft: er hat, nachdem er mit den Jahren und dem Amte zu Verstand gekommen, gänzlich vergessen, wie wenig Verstand er als Schüler

besessen und wie verkehrt es war, daß man ihn überhaupt auf ein Gymnasium gebracht hat.

An Unzufriedenen und Gegnern des Gymnasiums von dieser Art hat es freilich niemals gefehlt und sie würden für sich allein wenig bedeuten. Allein ihr Gewicht wird verstärkt durch eine in Deutschland stets sehr zahlreiche und auf keinem Gebiet zahlreicher als auf dem des Unterrichts vertretene Klasse: es sind diejenigen, denen das Gute nicht gut genug ist, und welche stets geneigt sind, statt im Einzelnen zu bessern, das Ganze zu reformieren. Wer wollte verkennen, daß hier eine sehr schätzenswerte Kraft wirkt: das ernste und tiefe Interesse, welches in unserer Nation für das Schulwesen in weiten Kreisen immer bestanden hat und in unserer Zeit stärker scheint und wahrscheinlich auch wirklich stärker ist als jemals? Allein nach deutscher Weise wird hier sofort aus der Frage der Verbesserungen am Gymnasium oder noch besser aus der Frage nach Verbesserungen an den Gymnasien, die eigentlich allein verbesserungsbedürftig, weil allein verbesserungsfähig sein können, alsbald die Frage „Reform des Gymnasiums", welche denn auch glücklich schon einen Platz als besonderer Artikel der großen Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens (1867, 1. Aufl. B. 6) einnimmt. Wir verzichten darauf, diese Klasse, welche Männer von sehr ungleichem Wert umfaßt, im einzelnen zu charakterisieren: die ordinären Schwindler und Streber, welche zu träge sind, etwas Tüchtiges mit harter Arbeit zu schaffen, doch sich mit wenig Kosten Bedeutung geben, eine Situation bereiten wollen; — die Selbstgefälligen, welche irgend einen wirklichen oder vermeintlichen guten Einfall alsbald zu einem Prinzip und damit es gleich eine Art habe, zu einem Reformprinzip erheben — die Prophetennaturen wie Perthes, welche mit größter Naivetät im Drange eines edlen Idealismus aus ihrer warmen Begeisterung, ihrem nicht geringen Selbstbewußtsein und ihrer äußerst geringen Erfahrung ein reformatorisches Dogma schöpfen, zu dessen ersten Priestern sie sich selbst ernennen, bis zu jenen aufrichtigen, feurigen Enthusiasten des Schulamts, deren redlicher Eifer sich in unablässigem Plänemachen ergeht, in großen Worten das lebhaft Empfundene wiedergiebt, und welche die Welt — die Eltern, die Lehrer, die Jugend

— mit diesem ihrem bergeversetzenden Glauben umschaffen zu können sich einreden.

So ist denn wieder eine der großen „Fragen“ in der Welt, die Schulfrage, die Schulreformfrage, und alsbald gesellt sich den Unzufriedenen und Weltverbesserern ein mächtiger Bundesgenosse. Ist eine solche Modefrage einmal vorhanden, so bemächtigen sich ihrer, wie natürlich, die Zeitungen. Es ist ein großer Irrtum, wenn man meint, daß die Zeitungen blos wiedergeben, wiederspiegeln, was unter dem Volke an Ideen, Wünschen, Bestrebungen vorhanden sei: in sehr vielen Fällen schafft die Presse in ihrem Interesse, um ihrem Publikum etwas „bieten“ zu können, erst die Strömung und giebt dem Vereinzelten, Unbedeutenden, Unberechtigten den Anschein der Kraft und damit, auf diesem Gebiete geistiger Interessen, wirkliche Kraft. Jede namhafte Zeitung muß also von Zeit zu Zeit dem Gegenstand einen Artikel widmen, und zwar in dem flotten Stil eines in der Regel gänzlich von der Oberfläche geschöpften Räsonnements, wie ihn das Publikum von dem Leitartikel seines täglichen Blattes verlangt: sie muß zugleich die Farben dick auftragen, Sensation machen, um für einen oder zwei Abende den allgemeinen Gesprächstoff zu liefern. Ist so ein Modeartikel der Tagespresse aus der Schulreform oder Gymnasialreform geworden, so dürfen auch unsere Revuen, unsere Monatsschriften, deren wir ja sehr gute haben, nicht dahinten bleiben. Sie bestellen sich also einen Artikel über dieses Thema bei irgend einem Gelehrten von Namen, in der Regel einem berühmten Universitätsprofessor. Der berühmte Universitätsprofessor liefert denn auch den Artikel und er muß — er ist sich dies selbst schuldig — etwas Eigenes, Besonderes, womöglich einen selbständigen Reformvorschlag beibringen: 344 solcher Reformvorschläge zählt die Rede des Ministers auf, und wenn erst die durchgreifende Schulreform im Prinzip beschlossen wäre, so würden ohne Zweifel binnen Jahresfrist 688 daraus. Wir wollen aus der ungeheuren Zahl auf gut Glück zwei herausgreifen, welche uns unter den zahlreichen, die wir vor Augen gehabt, einen gewissen Eindruck gemacht haben, weil sie einigermaßen typisch sind für die akademische Art, diese wichtige und schwierige Frage zu behandeln — die Kundgebungen von zwei ausgezeichneten

Männern: gedankenreich, gewandt und nachdrucksvoll vorgetragen, mit vielem Wahren und Richtigen ausgestattet, und doch für die Praxis des Unterrichts und der Erziehung vollkommen wertlos: die Rede, welche Geh.-Rat Kekulé in Bonn im Jahre 1878 „über die Prinzipien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien“ gehalten hat, und den Aufsatz von Hermann Grimm „die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker“ Maiheft der Deutschen Rundschau 1888. Die erstere Arbeit behandelt die ganze Frage vom Standpunkte des Naturforschers, der Naturbeobachtung, welche auf dem Gymnasium nicht genügend ausgebildet werde, verlangt ein fachweises Vorrücken, so daß man also in der Mathematik Primaner, in Griechisch Tertianer sein kann, verlangt „einfach“ der jetzigen Prima eine Selekta vorzustellen; Gleichstellung des naturwissenschaftlichen mit dem sprachlichen Unterricht; der klassische Unterricht würde wöchentlich zwei Stunden abgeben müssen und gleichwohl mindestens dasselbe, wo nicht mehr leisten, als bisher: und zwar wiederum durch eine „einfache“ Operation, eine Epuration des Gymnasiums: „wer nach bestandener Abiturientenprüfung nicht die Universität zu beziehen gedenkt, gehört nicht auf die Bänke des Gymnasiums“. Jeder Fachmann sieht, daß hier in wenigen Zeilen mindestens drei Unmöglichkeiten verlangt werden. Der Aufsatz von Hermann Grimm dagegen will einen „breiteren Eintritt Goethes und der Seinigen in unseren höheren Unterricht“ als Beginn der Umgestaltung des Schulwesens. „Ich würde für nötig halten, daß der deutsche Aufsatz mehr zu einer Hauptsache werde.“ Er hat „in den der mündlichen Erklärung von Kunstwerken gewidmeten Übungen oft die Erfahrung gemacht, daß die Studierenden in betreff der anzuwendenden Worte, wo es sich um feinere Unterschiede handelte, bedeutende Irrtümer begingen“. Gewiß: man verzeihe uns die Bemerkung, daß sie die Übungen vielleicht eben zu dem Zwecke besuchten, um diese feineren Unterschiede kennen und die bedeutenden Irrtümer hinsichtlich der Erfassung und Beschreibung der feineren Unterschiede überwinden zu lernen. In der Regel bleibt dies Alles unerwidert, unwiderlegt: denn die bescheidene Sachkenntnis kommt in der Regel schlecht weg, wenn sie gegen den dilettierenden Professor von berühmtem Namen

streitet. Auch ist in der That von allem Dilettantismus, der auf diesem Gebiete sein Wesen treibt, der des Universitätsprofessors am unwiderlegbarsten.*)

„Wenn man an irgend einer Sache etwas verbessern will, so muß man solche vorhero recht kennen.“ Diese schlichte Wahrheit lesen wir soeben in der neuesten Biographie Schillers von O. Brahm. Sie stammt von dem Vater des Dichters und steht in einem reformatorischen Werk des sehr dem Fortschritt ergebenen Hauptmanns Caspar Schiller, das er „Ökonomische Beiträge zur Beförderung des bürgerlichen Wohlstandes“ nannte: wir erlauben uns, sie den gelehrten Herrn salva debita reverentia ins Gedächtnis zurückzurufen. Wir bedauern in der That, in das Urteil nicht einstimmen zu können, welches Herr Geh.-Rath Kekulé S. 5 a. a. O. ausspricht, daß „die Universitätsprofessoren ebenso berechtigt und offenbar befähigter als die Gymnasiallehrer („Lehrer der Vorbildungsanstalten“) seien, zu beurteilen, was von der Schule geleistet werden müsse“, und „sie kennen dabei die Anforderungen, die an ihren eigenen Unterricht zu stellen sind, weil sie mit den verschiedenen Berufsarten, für welche sie ihre Zöglinge heranbilden, sich in fortwährender Fühlung befinden“. Über das, was von der Schule, also dem Gymnasium, geleistet werden muß, hat nur der ein Urteil, der weiß, was von 9jährigen Knaben und so ferner geleistet werden **kann**: in den Aufsätzen über die Reformfrage, welche wir von Hochschullehrern gelesen haben, haben wir davon der Regel nach keine Ahnung gefunden.

Von einzelnen Fragen des erziehenden Unterrichts und also in erster Linie des Gymnasiums, ist es dann namentlich die **Überbürdungsfrage** gewesen, welche das große Publikum interessiert hat, und auch die Petition hat diesen Punkt ganz besonders hervorgehoben: mit diesem Schlagworte ist es auch besonders leicht, Stimmung für eine durchgreifende Schulreform zu machen.

---

*) Des Thoren Thorheit ist nicht so verkehrt,
Als wenn die Thorheit in den Weisen fährt,
Denn all sein Witz und Scharfsinn wird dann streben
Den Unverstand als Weisheit auszugeben.
Shakespeare.

Daß man denjenigen Knaben, die dereinst als Männer in der Nation eine leitende Stellung einnehmen wollen oder sollen, mehr und anstrengendere Arbeit zumuten muß, als den andern, weil sie in der That einmal mehr können müssen, ist so selbstverständlich wie möglich; daß bei der bunten Mannigfaltigkeit der Interessen in einem hochcivilisierten europäischen Volke des 19. Jahrhunderts die Gefahr vorhanden ist, beständig vorhanden ist, dieser Jugend zu viel aufzuerlegen, ist einleuchtend: aber die Männer des Fachs haben dies lange vor Hartwich und seinesgleichen erkannt und daran gearbeitet der Gefahr zu wehren, die, beiläufig bemerkt, am meisten eben durch die mitsprechenden Dilettanten herbeigeführt worden ist, unter deren Drängen allerlei nebensächlicher Lernstoff einen breiten Raum sich eroberte, — Lernstoff, dessen rein gedächtnismäßige Aneignung mehr als alles Andere die Überbürdung verschuldet. Diese Überbürdungsfrage, sollte es scheinen, hat ganz besonders das Publikum irre gemacht und sie ist von den Weltverbesserern weidlich ausgenutzt worden. Es ist von Interesse, bei dem Verlauf, den diese Frage bis jetzt genommen, einen Augenblick zu verweilen. Es wird ein gewaltiger Apparat in Bewegung gesetzt, die Welt der Ärzte aufgeboten, Gesundheitspflegevereine werden gegründet, Fragebogen umhergesandt, Kommissionen ernannt; es wird gemessen, die Stunden oder Minuten des Sitzens werden in Prozenten — (beiläufig in der Regel unter grober Verkennung des Thatsächlichen) — berechnet; die Normalsehweite und anderes Normale wird festgestellt und eine ganze Reihe Einzelfragen, die Schulbankfrage, die Frage des Nachmittagsunterrichts, die Frage der „Bewegungsspiele“, der Klassenausflüge wächst aus dem Boden. Das Alles sah auch aus wie eine „Bewegung im Volke“. Die neueren Schulbanksysteme schossen zu Dutzenden wie Pilze aus der Erde, so daß man vor lauter besten sich fast entschließen möchte, zu den alten guten, die denn doch auch vernünftige Menschen zu Urhebern hatten, zurückzukehren. Ein großer Lärm erhob sich eine zeitlang gegen den Nachmittagsunterricht, dessen Gesundheitsschädlichkeit man plötzlich entdeckt hatte, ohne freilich sich darüber graue Haare wachsen zu lassen, ob dasjenige, womit die entbürdeten Schüler die frei gewordenen Nachmittagsstunden ausfüllten, sehr viel gesünder sein

würde; und ein Spielen und Spazierengehen begann in diesen letzten Jahren, als wenn dies die eigentliche Aufgabe der Schule wäre. Man besann sich keinen Augenblick, dem Gymnasiallehrer auch die Fähigkeit, Bewegungsspiele zu leiten, in das Verzeichnis der integrierenden Bestandteile seiner 100 und etlichen Pflichten zu schreiben. Es ist aber nicht wahr, daß dem allem eine große Bewegung im Volke oder auch nur unter den Nächstbeteiligten zu Grunde lag: die beteiligten Eltern waren zum weitaus größten Teil von der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts, wo eine Schule so weit mit der Zeit fortgeschritten war, sehr schlecht erbaut; an den forcierten Spaziergängen und Klassenausflügen hat das Publikum ohnehin keine rechte Freude gehabt und zum Teil aus sehr zutreffenden Gründen. Nicht Jedem ist Jedes gegeben und mit Schülern auf geschickte Weise spielen und mit einer Klasse von 50 Schülern einen Tagesausflug zu machen, ist nicht immer so einfach, als einen Verein zu gründen und in einem Vortrag oder Zeitungsartikel vom Himmel alle schönsten Sterne zu fordern. Es ist aus allen diesen Dingen einiges accidentelle Gute erwachsen, obgleich die Eltern stellenweise jetzt sogar über ein zu Wenig häuslicher Arbeit klagen. Die Spiel- und Spaziergangbewegung aber hat vorläufig damit geendigt, daß in einer überaus vernünftigen Ministerialverfügung dasjenige kodificiert worden ist, was seit langen Jahrzehnten in sehr vielen Gymnasien ohne viel Lärm geübt, an den meisten erstrebt und wenigstens nach Möglichkeit verwirklicht worden ist und was an den übrigen nur darum unterblieben ist, weil man eben nicht zu allem an sich Guten und Wünschenswerten die ausführenden Werkzeuge immer zur Hand hat. „Die blassen Gesichter röten sich allmählich wieder“, sagt man jetzt wohl zur Beruhigung des Publikums: ich sehe seit 24 Jahren tagaus tagein die Gesichter von 600 Gymnasialschülern: diese zum mindesten brauchen sich nicht wieder zu röten: sie sind niemals blaß gewesen.

Das Publikum selbst hat sich schnell beruhigt: es hat im allgemeinen zu der Gewissenhaftigkeit derer, denen die Volkserziehung vertraut ist, das Vertrauen, daß das Mögliche und Vernünftige geschieht und daß man hier wie überall auf diesem Gebiete, was zu bessern ist, zu bessern auch ernstlich bestrebt sei.

Man könnte also jenem Auf und Ab der bewegten Oberfläche mit Ruhe wenn auch nicht mit Vergnügen zusehen. Alle diese Momente einer vagen Unzufriedenheit, eines unruhigen Reformdrangs, einer vordringlichen Wichtigthuerei und dilettantischen Schulpfuscherei hätten schwerlich eine bedeutendere Wirkung gehabt, und hätten niemals zu dem man muß beinahe sagen grotesken Verlangen einer Radikalreform des deutschen Schulwesens geführt, wäre nicht Jemand vorhanden gewesen, der allen diesen Wind in seine Segel zu fangen ein dringendes Interesse gehabt hätte. Dieser Jemand fand sich in dem sogenannten Realschulmännerverein, dem Agitationsverein für die Realschule I. O., wie sie früher hieß, das Realgymnasium, wie es einem langgenährten Wunsche der Herren gemäß seit 1882 getauft ist. Wir haben hier, wo wir nur die Entstehung der vielberufenen Petition untersuchen, und festzustellen streben, ob wirklich das deutsche Gymnasium zu einer pessimistischen Auffassung unseres Schulwesens Grund giebt oder nicht, die Frage der Erteilung der Berechtigung zum akademischen Studium an die Abiturienten des Realgymnasiums nicht weiter zu prüfen. Die Notwendigkeit, eine zweite andersgeartete Vorbereitungsanstalt für akademische Studien neben dem Gymnasium zu schaffen, verneinen wir, obgleich wir glauben, daß jener Elite der Schüler des Realgymnasiums, — denen, welche die Reifeprüfung bestanden haben und nun sich akademischen Studien zuwenden wollen — so sehr als möglich entgegengekommen und Rücksicht geschenkt werden sollte: es sind die besten Schüler der Realgymnasien, — und wir sind nicht so verblendet über die Vorzüge des humanistischen Gymnasiums, daß wir nicht sehr gerne zugeständen, daß ein Realgymnasium trotz gewisser Mängel seiner Organisation eine sehr gute Schule sein kann und in sehr vielen Fällen eine solche wirklich ist. Schülern dieser Anstalten nun, welche durch ihr Examen, durch den diesem voraufgehenden normalen Gang durch die 9 Jahreskurse der Anstalt, und durch den Entschluß, trotz der entgegenstehenden Schwierigkeiten zu studieren, selbst den Ernst und die Energie ihres Strebens dargethan haben, — solchen Schülern den Zugang zu den akademischen Studien auf jede Weise zu erleichtern, ist nicht mehr als billig: und es geschieht ja auch. Aber davon wollen

wir an dieser Stelle nicht reden: es findet sich wohl ein andermal Gelegenheit, diese Frage vorurteilslos vom Standpunkt des öffentlichen Wohles und auch des Realgymnasiums als einer Anstalt im Dienste dieses öffentlichen Wohles zu prüfen: wir bezweifeln allerdings sehr, daß diese Einräumung der Frequenz der Realgymnasien auf die Dauer zu gute kommen und ihre Lebenskraft verstärken würde. Es handelt sich hier für uns nur um die Thatsache, daß trotz der Modifikationen des Lehrplans im Jahre 1882 und trotz der Berechtigung, ihre Abiturienten zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen zu entlassen, die Zahl der Realgymnasien nicht gestiegen ist, die Frequenz ihrer oberen Klassen eher abgenommen hat, und daß dies geschehen ist trotzdem daß seit beiläufig 20 Jahren der Realschulmännerverein Himmel und Erde bewegt, um die Welt von der Vortrefflichkeit, Gleichwertigkeit, Mehrwertigkeit seiner — wie soll man nun sagen seiner Real- oder seiner Gymnasialbildung? — genug der von dem Realgymnasium vermittelten Bildung zu überzeugen oder zu überreden. Er hat damit kein Glück gehabt, obgleich er sich wirklich keine Mühe verdrießen ließ; weder das Antichambrieren, noch das Brüskieren der Gegner hat bis jetzt Erfolg gehabt; und das Stroh beginnt den Herren allmälig im Bett zu brennen. Sie haben sich in die Idee verrannt, daß nur die Vorenthaltung jener akademischen Rechte den Aufschwung hemme; daß sobald das, was sie das Monopol des Gymnasiums nennen, gefallen und ihre Abiturienten denen des humanistischen gleichgestellt würden, die „Gleichwertigkeit“ dieser ihrer Vorbildungsart unzweifelhaft zu Tage treten würde, eine Mehrwertigkeit vielmehr, da diese Anstalten ja für die praktischen Berufe und für die wissenschaftlichen gleich gut vorbereiteten: und da es immer gut ist, einem Publikum wie unserem deutschen bedeutungsvolle Namen und Verheißungen zu geben, so hat man das jetzige Realgymnasium als das „moderne Gymnasium“ dem alten gegenübergestellt, und einige Männer von unzweifelhaftem Verdienst haben diese Idee in einer Weise ausgeführt, welche etwas Blendendes hat. Nur schade, daß diese Ausführung eben nur ein Idealgemälde giebt, welches nicht mehr Wert hat als die Idealgemälde, welche die Enthusiasten der andern Seite von dem humanistischen

Gymnasium entwerfen. Daneben freilich geht die alte Unehrlichkeit weiter, daß man, wo es aus taktischen Gründen paßt, statt Realgymnasium Realschule, „die Realschule“ sagt, gleich als wenn diese beiden Begriffe sich deckten: wir wollen an dieser Stelle also betonen, daß „die Realschule“ etwas wesentlich anderes ist als das Realgymnasium, und das Realgymnasium wieder etwas anderes als der Realschulmännerverein*).

Das alles hat bis jetzt nichts verfangen, und da der Verein von dem Gedanken auszugehen scheint, daß das Realgymnasium nicht etwa bloß Mittel, Mittel der Volkserziehung für diejenigen, welche diesen Weg gehen wollen, sondern gewissermaßen Selbstzweck sei, so haben die Führer des Vereins jetzt — das beweisen die Unterschriften — einen andern Weg eingeschlagen. Flectere si nequeo superos, Acheronta movebo. Für das Realgymnasium als Vorbereitungsanstalt für die Universität eine große Anzahl von einflußreichen Männern zu begeistern gelang nicht: wohl aber konnte man die verschiedenen pessimistischen und optimistischen Elemente, die Unzufriedenen und wenigstens einen guten Teil der Enthusiasten und Idealisten zu einer Kundgebung für eine radikale Schulreform hinreißen und dabei glaubten sie, vielleicht nicht mit Unrecht, ihre Rechnung zu finden. Ist erst die Radikalreform im Prinzip zugestanden, werden erst die Leute, welche „mitten im Leben stehen“, konsultiert, so ist der Agitation eine neue Bahn erschlossen, und die Leiter des Realschulmännervereins glauben, und dies sicher nicht mit Unrecht, auf diesem Gebiet den Verteidigern des humanistischen Prinzips überlegen zu sein: sie haben die Schlagworte und alles, was dazu dient, Effekt zu machen, in den langen Jahren der Agitation zu wirksamem Gebrauch zurecht gelegt. Der nächste Zweck der Petition, welche wir im wesentlichen für ein Werk der Agitation des Realschulmännervereins zu halten so frei sind, war wohl der, durch den Staub, welchen die Petition mit ihren massenhaften Unterschriften aufwirbelte, dem Publikum zu imponieren, der Regierung etwas

*) Es ist in der That schwer zu diskutieren, wo die Gegner — und zwar von Wiese bis Schmeding — den engeren Begriff Realgymnasium dem weiteren Realschule ohne weiteres, wo es gerade paßt, substituieren. Dies ist Parteilogik, nicht wissenschaftliche d. h. ehrliche Logik.

bange zu machen und so das große Zugeständnis gleichsam im Sturm zu erringen, von dem sie sich selbst und ihr Publikum glauben machen, daß es sofort ihre Prima füllen und den Wettstreit von Realgymnasium und humanistischem Gymnasium, den ihre platte Demagogie vorzugsweise unter dem Gesichtspunkt der Konkurrenz auffaßt, zu gunsten des ersteren entscheiden werde.

Man muß die Dinge einmal bei ihrem rechten Namen nennen, nachdem sie einmal so weit gediehen sind, daß man dasjenige, was im wesentlichen eine Intrigue des Realschulmännervereins ist, als eine große Bewegung im deutschen Volke bezeichnen kann. Wir haben, wie gesagt, gegen das Realgymnasium nichts, erkennen sogar sehr willig an, daß diese Schulform für unsere Entwicklung in diesem Jahrhundert eine große und im ganzen auch heilsame Bedeutung gehabt hat, erkennen vor allem an, daß es viele gute Realgymnasien und sehr viele gute Realabiturienten giebt: für etwas Grundschlechtes aber halten wir allerdings einen Verein, der auf dem Wege der Agitation für eine bestimmte Art von Schulen Reklame macht und die Bildung, welche in diesen Schulen zu holen sei, mit demselben Empressement, wie eine Fabrik ihre Ware, dem Publikum anzupreisen sich verbunden hat. Es ist eine Gesellschaft, welche sehr stark dazu neigt, eine Camaraderie zu werden: man lobt sich gegenseitig, gegenüber den Laien spricht man von „Pädagogen wie Herr — — oder Herr — —“, gleich als wenn deren Meisterschaft überall in Fachkreisen anerkannt wäre, wo vielmehr bei nicht wenigen der so Gefeierten diese Meisterschaft eine sehr offene Frage ist; feiert irgendwer aus der Gesellschaft sein 25jähriges Jubiläum, so werden die Anstalten zur rechten Zeit durch Zirkulare auf dieses bedeutsame Ereignis aufmerksam gemacht und die Trommeln bereit gestellt; auf der andern Seite sorgt man dafür, daß jede Äußerung von der Gegenseite, selbst wenn sie gar nicht unmittelbar mit dem Realgymnasium zu thun hat, alsbald in irgend einem Blatte heruntergerissen wird. Eine solche Agitation — wir müssen das Abstraktum hier nehmen, weil wir in der That finden, daß der Einzelne durch sie unterjocht wird und Dinge zuläßt, die er sonst weit von sich weisen würde — diese Agitation verderbt den Sinn für ehrliche Auffassung und Beurteilung der Dinge: oder ist von

wissenschaftlicher Ehrlichkeit noch die Rede, wo so argumentiert wird, wie wir es jüngst erlebt haben: 500 Universitätsprofessoren haben die Heidelberger Erklärung unterschrieben: es giebt aber an deutschen Universitäten 1500 Professoren, folglich sind ²/₃ der deutschen Universitätsprofessoren Gegner des humanistischen Gymnasiums? Wo irgend eine Gelegenheit sich aufthut, — liberaler Schulverein, Naturforscherversammlung u. s. w. — ist diese Agitation zur Stelle; sie liegt immer auf der Landstraße; und unnachahmlich ist die Kunst, mit welcher sie den Gegner schwarz färbt, um ihn nicht widerlegen zu müssen, und dagegen das jämmerlichste Zeug herausstreicht, wenn es in ihrem Sinne gehalten ist*).

Vielleicht kann man uns entgegenhalten, daß dergleichen nicht in die Diskussion gehöre, daß keine Richtung für die Abgeschmacktheiten, die Einzelne in ihrem Namen begehen, verantwortlich sei. Das mag sein, wenngleich die Polemik der Realschulagitation in der Praxis diesen an sich ganz richtigen Satz verleugnet: direkt anerkannt aber hat sie ein anderes, nicht ganz so abgeschmacktes, aber auch weit weniger harmloses Produkt, auf welches wir in diesem Zusammenhange zum Schluß noch die Aufmerksamkeit richten müssen. Es ist der vielberufene Vortrag, den Herr Professor Preyer im Jahre 1887 auf der Naturforscherversammlung zu Wiesbaden gehalten und nachher als Broschüre veröffentlicht hat und der uns eine doppelte Bedeutung zu haben scheint: einmal durch sich selbst, weil sich hier in einem grellen Beispiel zeigt, was herauskommt, wenn ein Mann, den nur ein Zufallsinteresse zu einer kaum als oberflächlich zu bezeichnenden Kenntnis

---

*) Z. B. ein jüngst erschienenes Lustspiel, „Die Taube von Hellas" betitelt, welches neben der allgemeinen Tendenz, der Realschulagitation zu dienen, noch die besondere zu verfolgen scheint, den Hauptführer dieser Agitation zu verherrlichen. Derselbe wird auf dem Personenzettel in folgender Weise geschildert: „Dr. med. Bartstein (S. 46 heißt er Steinbart): in den 50er Jahren, von gesundem Aussehen; männlich fest und bestimmt; ziemlich offen, doch nicht unfein; mit Ausdruck der Überlegenheit". In der offiziellen Sprache des Vereins wird dies so ausgedrückt: „auch die dramatische Muse hat sich neuerdings des Gegenstands bemächtigt" und der Gefeierte selbst trägt kein Bedenken, dieses grausame Produkt in der pädagogischen Abteilung der kölner Naturforscherversammlung zu kolportieren.

eines Gegenstandes von größter Tragweite geführt hat, über diesen Gegenstand einen Reformplan aufstellt: und zweitens durch die Aufnahme, welche diese Produktion, die in Wahrheit ein Hohn auf unsere vielgerühmte deutsche Wissenschaftlichkeit enthält, bei den Männern des Realschulvereins und in verwandten Kreisen gefunden hat. Wir haben in einer Fachzeitschrift und vor Fachgenossen die Broschüre besprochen*) und glauben den Nachweis so zwingend als möglich geliefert zu haben, daß Herrn Preyer zur Beurteilung unseres höheren Schulwesens nicht weniger als alles fehlt; wir wollen aber hier doch diese Arbeit etwas tiefer hängen, damit auch wer zufällig des Weges kommt und keine Zeitschrift für Gymnasialwesen liest, wohl aber gelegentlich einen Blick in eine Broschüre wirft, sich selbst ein Urteil bilden könne. Jenes erste Auditorium hat, wie die Zeitungen zu berichten nicht verfehlten, den Vortrag „mit großem Beifall" aufgenommen: wir zweifeln nicht im mindesten daran. Die bekannte Anekdote erzählt von Phocion, daß er, so oft eine seiner Reden in der Volksversammlung durch einen lebhaften oder gar stürmischen Beifall, von dem man jetzt so häufig in den Zeitungen liest, unterbrochen worden sei, sich umgewendet und einen Freund gefragt habe, ob er denn etwas besonders Dummes gesagt habe. Wenigstens, daß man etwas besonders Kluges gesagt, darf man aus dem Beifall einer großen Versammlung, selbst wenn sie aus lauter individuell ziemlich Hochgebildeten besteht, nicht schließen. Es sind meist die Urteilslosesten, diejenigen, welche am wenigsten Wert oder Unwert einer Rede im Ganzen würdigen können, welche den „Beifall", die lärmende Zustimmung des Augenblicks, bestimmen. Eine ernsthafte Prüfung aber hält diese Broschüre nicht aus, die nach Form und Inhalt gleich stümperhaft ist. Wir greifen ohne viel Wahl in die Schrift, um dies an einigen Beispielen ohne weitere Worte einleuchtend zu machen. „Zu einem praktischen Arzt, der fließend den Euripides übersetzt, wird kein Kranker Vertrauen haben, welcher es weiß." „Besonders nachteilig ist den Gymnasiasten die Anfertigung des lateinischen Aufsatzes". „Die Schleuse des Gymnasialmonopols muß aufgehoben werden". „Von der

---

*) Über Gymnasialreform. Zeitschrift f. Gymnasialwesen Heft 9. 1888.

untersten Klasse an bis zur obersten muß daher regelmäßig Unterricht im Deutschen mit Übungen im Vorlesen, Deklamieren, Schreiben und Vortragen erteilt werden". „Sodann muß und zwar auf phonetischer Grundlage mehr Englisch und Französisch gelehrt werden, nicht die Grammatik, sondern das Konkrete zuerst". Wie es mit allen den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Religion, auch Naturwissenschaften auf unseren Schulen wirklich steht, weiß er nicht, jeder Satz giebt davon Zeugnis: und dabei spricht er mit größter Unverzagtheit es aus, daß die Leistungen der Gymnasialschüler nach erreichter Reife in jeder Hinsicht klägliche zu nennen seien. Davon versteht er wahrscheinlich ebensoviel wie von dem Unterricht in der Physik, wo er als eine nagelneue Forderung verlangt, daß auch physiologische Thatsachen den Schülern nicht vorenthalten werden sollen: „Daß in der Flamme und im Menschen und Tier, die atmen, derselbe Sauerstoff der Luft verbraucht, Brennstoff und Nahrung großenteils in Kohlensäure und Wasser verwandelt wird — — solche physiologische Grundthatsachen, die an Physik und Chemie, an Naturkunde anknüpfen (wörtlich so) sollten in den höheren Klassen vorgetragen werden"; andere Perlen werden wir weiterhin noch kennen lernen. Wie dieser Kenner des höheren Schulwesens die Statistik handhabt, ist schon in meinem Aufsatz und dann sehr gründlich von amtlicher Stelle aus gezeigt worden, und es ist nur einer der Beweise, wie eine rücksichtslose Agitation den ehrlichen Wahrheitssinn erstickt, wenn von seiten der Führer des Realschulmännervereins so gethan wird, als hätte Herr Preyer diese Vorwürfe oder Einwendungen „glänzend widerlegt". Wir setzen zu weiterer glänzender Widerlegung den Satz her, den wir S. 45 der Broschüre (2. Auflage) doch selbst nach 44 Seiten nicht ohne Erstaunen lasen: „Wenn bei dem jetzigen veralteten System verhältnismäßig viele Gymnasiasten diese Eigenschaften (eiserne Gesundheit u. s. w.) behalten und im späteren Leben sich als vortreffliche Männer der That und des Denkens sich erweisen, zum Teil auch dem Staate in hohem Grade nützlich geworden sind, so ist dabei zu bedenken,

daß die Gymnasien nicht einmal vier Prozent ihrer Schüler

als Abiturienten mit dem Reifezeugnis jährlich entlassen,

manche davon (sic) nur die letzten Jahre,

einige gar nicht das Gymnasium besuchten
und die es nicht absolvierten, nicht durch den Unterricht im Griechischen und Lateinischen, sondern mit schlechten Schulzeugnissen, also trotz desselben dazu gekommen sind."

Dieser blanke Nonsens findet sich in einem Vortrag, der vor einer auserwählten Gesellschaft hochgebildeter deutscher Männer gehalten und dann für den Druck, zwei- oder mehrmaligen, — ich citiere nach der 2. Auflage — durchgesehen und vorbereitet worden ist. Von zweien Dingen eines: entweder Herr Preyer hat bei mehrmaligem Durcharbeiten seines Vortrags nicht gemerkt, daß dieser Satz mit seinen 4 Prozent Gymnasialschülern, von denen einige gar nicht das Gymnasium besuchten, sinnlos ist, dann hat er die intellektuelle Fähigkeit nicht, über ein so wichtiges Gebiet wie das höhere Unterrichtswesen und seine Reform zu schreiben; — oder er hat den Vortrag und dessen Durchsicht so leichtfertig behandelt, daß er den Unsinn nicht bemerkte, dann hat er das moralische Recht nicht gehabt, über einen Gegenstand von solcher Bedeutung zu einem großen Publikum zu reden.

Dieser Vortrag aber ist recht eigentlich der Prolog zu der Petitionsbewegung gewesen, und die eigentlichen Macher bei dieser Petitionsbewegung, die Führer des Realschulmännervereins, haben sich mit dieser Schrift solidarisch gemacht, welche sie — mindestens von dem Dr. Bartstein der „Taube von Hellas" glauben wir es bestimmt zu wissen — eifrig verbreitet haben. Sein Verfasser ist nicht allein mit unter den Unterzeichnern der Adresse, sondern er hat sich in der That mit jenem Vortrag eine Situation in der pädagogischen Welt gemacht, und es soll uns gar nicht wundern, wenn bald in Blättern wie der Berliner Nationalzeitung, welche in Gymnasialfragen weit unter ihr sonstiges Niveau herabsteigt, oder in den Organen des Realschulmännervereins die Phrase „eine Autorität wie Professor Preyer" einen stehenden Artikel bildet. Auch wir möchten ihm ein Verdienst zuerkennen, für das man ihm vielleicht eines Tages dankbar sein wird: seine Schrift hat gezeigt, was auf dem Gebiete dilettantischer Behandlung der wichtigen Frage der Organisation des wissenschaftlichen Vorbereitungsunterrichts das deutsche Publikum sich bieten läßt; deren Verbreitung und Vertretung durch den Realschulmänner-

verein zeigt, mit welchen Mitteln eine Agitation operiert, die im Namen einer wissenschaftlichen Anstalt und Organisation, des Realgymnasiums, das Wort zu führen beansprucht: die 23000 Unterschriften der Petition aber, welche auf dieser Grundlage ruht, zeigen uns, daß für diejenigen, welchen der wissenschaftliche Vorbereitungsunterricht Lebensaufgabe und Lebensinhalt bildet, es Zeit ist, sich ihrerseits zu rühren und das Feld nicht mehr ohne Gegenwehr dem Schwindel und der Demagogie zu überlassen.

II.

In der That ist die Gegenwehr von seiten der Vertreter des humanistischen Gymnasiums ohne rechte Energie und nicht in der richtigen Weise geführt worden. Den meisten und oft gewiß den besten der Lehrer einer auf Pflege des wissenschaftlichen Sinnes und Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit beruhenden Anstalt widersteht es, sich auf einen Kampfplatz zu begeben, wo ein ruhiges Wort keine Stätte mehr zu finden scheint; andere haben ihrer guten Sache geschadet, indem sie in begeisterten Worten dem Gymnasium Wirkungen und Kräfte zuschrieben, welche den wirklichen Gymnasien wie jeder Schule nur in Ausnahmefällen, unter ausnahmsweise günstigen Bedingungen zukommen; andere haben sich von den Gegnern die Parole der Reform angeeignet, wie es denn immer eine schöne Sache um das Reformieren und namentlich um Reformvereinigungen ist; die schlimmsten Verteidiger aber sind diejenigen, welche den Gegner durch allerlei Zugeständnisse, — mehr Naturwissenschaft oder Aufnahme des Englischen und ähnliches — entwaffnen wollen, und wir müssen bedauern, daß auch die Lehrpläne von 1882 einigermaßen sich auf diesen abschüssigen Weg der Kompromisse begeben und damit, worüber unter den Gymnasiallehrern wenig Meinungsverschiedenheit sein dürfte, den Gymnasiallehrplan merklich verschlechtert haben. In diesem Einen Punkte können wir uns der Rede des Ministers vom 6. März nicht anschließen.

Ich möchte im folgenden, gegenüber den vagen Anklagen der Petition und der weitverbreiteten, wenn auch gutenteils künstlich und agitatorisch hervorgerufenen Unzufriedenheit einerseits und den idealistischen Lobpreisungen der Gymnasialbildung andrerseits vom

Boden eines wirklichen Gymnasiums aus, das nicht besser und nicht schlechter ist, als der Durchschnitt der deutschen Gymnasien, ohne große Worte untersuchen, was auf deutschen Gymnasien humanistischen Charakters in den einzelnen Fächern und was durch das in dem gewöhnlichen Lehrgang und Lehrplan gesuchte Zusammenwirken dieser Fächer beabsichtigt, gewollt, erstrebt, und im Durchschnitt erreicht wird. Ein Urteil darüber wird ein Mann wie Schrader, der längere Zeit Schulrat einer großen Provinz gewesen, von seinem einen weiten Kreis umfassenden Aussichtspunkt aus mit mehr Recht beanspruchen können*), und insofern könnte eine solche erneute Betrachtung als überflüssig erscheinen; indes wer mitten in der Gegend lebt, lernt die Vielen, von denen er selbst einer, unus multorum ist und ihre Arbeit doch noch in anderer Weise kennen: meine Beobachtungen stimmen übrigens mit den seinigen fast durchaus überein, nur daß ich in Beziehung auf die ausführenden Persönlichkeiten, inclusive meine eigene, vielleicht etwas weniger optimistisch bin als er. Ich spreche aus den Wahrnehmungen eines konfessionell zu nahezu gleichen Teilen gemischten Gymnasiums von 600 Schülern, das ich seit 24 Jahren kenne und das, wie ich an den zahlreichen Schülern, die wir jahraus jahrein von den verschiedensten deutschen Gymnasien — deren etwa 100 im ganzen — bekommen haben, habe sehen können, nicht besser und nicht schlechter ist als andere. Dies ist vielleicht nicht viel: aber es ist sehr viel mehr, als die meisten der Reformatoren, von den mitsprechenden Dilettanten nicht zu reden, von sich rühmen können. Mein verewigter Freund Perthes z. B. hat in seinem leider früh abgebrochenen Leben schwerlich mehr als 100 Schüler in regelmäßigem Unterricht kennen gelernt und hat schwerlich mehr als einige Dutzend Lehrer in ihrer unterrichtenden Thätigkeit beobachten können. Ich habe in den 36 Jahren meines Lehrerlebens nach mäßigem Überschlag etwa 6—700 Gymnasial- und 45 Realabiturienten geprüft, jährlich zwischen 50 und 60 Schüler, meist Primaner, regelmäßig in Latein, Griechisch, Geschichte, ab und zu auch längere Zeit in Französisch, Englisch,

---

*) Ich beziehe mich auf die 3. Auflage von Schrader „Die Verfassung der höheren Schulen". Berlin 1889.

Deutsch, Hebräisch, Religion unterrichtet und in 15 oder 16 Klassen jährlich 600 Schüler mehr oder weniger eingehend, in vielfachen Vertretungsstunden, beobachten können. Es werden ungefähr 200 Lehrer sein, die ich in ihrer Eigenart und täglichen Wirksamkeit kennen gelernt habe, jüngere und ältere, katholische und evangelische, Männer aus allen Teilen unseres Vaterlandes, und mit einer gleichen oder etwas größeren Anzahl bin ich in eine doch mehr als nur oberflächliche Berührung gekommen. Ich darf also sagen, daß ich die Welt, auf die es dabei ankommt, einigermaßen kenne.

Ich führe das an, um meine ziemlich realistische Anschauung unserer Gymnasialerziehung vorläufig zu rechtfertigen oder dem hochfliegenden Idealismus gegenüber zu entschuldigen. Meine Eindrücke kann ich dahin aussprechen, daß die Schüler und die Lehrer, inclusive der Herren Direktoren, sehr viel weniger leisteten, als die jetzt allerwärts erschallenden großen Worte von Ideal und Leben u. s. w. als erreichbar oder gar erreicht voraussetzen, sehr viel mehr aber, als die Litteratur der Mißvergnügten ihnen abzusprechen pflegt; daß ich von dem, was der einzelne Lehrer machen kann, sehr groß und sehr klein zugleich denke; sehr groß aber von dem, was durch das Zusammenwirken der Kräfte an unseren Schulen und an unseren Gymnasien insbesondere sich in gewissem Sinne von selber macht; und daß ich summa summarum zu der Überzeugung gelangt bin, es seien gute Gründe vorhanden, eine Unterrichtsverfassung, mit welcher ein guter Lehrer unendlich viel, ein mittelmäßiger noch recht viel und selbst ein mangelhafter noch ziemlich viel Gutes schaffen kann, beizubehalten und sie sich auf organische Weise weiterentwickeln zu lassen, anstatt dieses wichtige Gebiet den Experimentierern preiszugeben, bei welchen bis jetzt, soweit man irgend sehen kann, die erste Bedingung glücklichen Experimentierens, die genügende Sachkenntnis und somit die klare Fragestellung, absolut fehlt.

Das Gymnasium ist uns die Anstalt, welche 9jährige Knaben mit Elementarbildung empfängt und sie in 9jährigem Lehrgang zu wissenschaftlichem Arbeiten erziehen, — sie befähigen soll, mitgeteilten Wissensstoff zu wirklichen Erkenntnissen zu verarbeiten; wir könnten einfacher sagen: das Gymnasium ist die Anstalt, auf

welcher man — vom 9. Jahre an — studieren lernt. Sie stellt zu diesem Zweck ein Wissensgebiet, die beiden alten Sprachen und die von ihnen repräsentierte Vergangenheit als Arbeitscentrum auf und überweist diesem centralen Unterrichts- und Arbeitsgebiet die überwiegende Zeit und widmet ihm die relativ größte Kraft. Diese beiden Momente, die überwiegende Zeit und daß das bezeichnete Gebiet den streng wissenschaftlichen Charakter trage, also ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Marktbedürfnis sei, sind die Grundzüge der Organisation, welche man mit dem Namen Gymnasium bezeichnet. Wo sie vergessen und verdunkelt werden, ist dessen Lebensprinzip geschädigt. Die Wissenschaft sucht überall nach dem letzten erforschbaren Grunde der Dinge: um einen Menschen zur Wissenschaft vorzubilden, muß ich seinem Geiste diese Richtung geben und dies kann schlechterdings nicht anders geschehen, als indem ich ihn aufwärts am Strome der Zeit in eine bedeutende Vergangenheit einführe; ein thörichterer Vorwurf ist nie erhoben worden, als der, daß im Gymnasialunterricht nicht die „Causalität" gepflegt werde (Preyer), während doch der ganze Gymnasialunterricht vielmehr darauf gebaut ist, gründlich zu verfahren — von der Thatsache zu den Gründen aufzusteigen. Die Bildung, welche das Gymnasium darbietet, ist darum wesentlich historische Bildung; was man sehr wenig geschickt als sein Wesen bezeichnet hat, formale Bildung zu vermitteln, ist nur eine Seite, eines der vielen Mittel zu einem Zweck, den man gar nicht mit Einem Ausdruck völlig decken kann. Dies aber, daß der lateinische Unterricht, von dem wir zunächst sprechen, diesen rein wissenschaftlichen, d. h. historischen Charakter trägt, giebt demselben von Sexta an seinen Adel und giebt der ganzen Schule ihr Gepräge.

Man vergißt über dem hochtrabenden Gerede vom antiken Ideal und der Einführung in die „Welt von Besitztümern für alle Zeit" u. s. w, daß es sich zunächst um 9jährige u. s. w. Knaben handelt, daß der wissenschaftliche Unterricht sehr a posteriori, von der Gewöhnung zu ruhigem Sitzen und Aufmerken zu beginnen und dann und damit zur Lösung einfachster wissenschaftlicher Aufgaben zu schreiten hat. Die Frage nach der möglicherweise besten Methode scheint uns auf der untersten Stufe, von Sexta bis Quarta

nicht von so einschneidender Wichtigkeit: es handelt sich gar nicht, was der Grundirrtum der Perthesianer ist, um leichteres oder schnelleres Beibringen von Latein, sondern darum, die Kinder arbeiten, in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten zu lehren, den Grundsatz durchzuführen, daß alles erarbeitet sein muß, von dem Satze mensa rotunda est bis zu der ersten Fabel, die gelesen werden kann und bis zu der ersten Periode im Cornelius Nepos: auch um Beseitigung des Stotterns, stockenden Lesens, gedankenlosen Wiederholens schon gesprochener Worte und so manches andere. Die sogenannte „alte Methode“, welche dem Knaben die Regel als Dogma sagt, an Beispielen erläutert, durch Übersetzung lateinischer Übungssätzchen bestätigen, durch Übersetzung deutscher Übungsbeispiele, also auf dem Wege elementarer Induktion aufbauen läßt, thut den zu leistenden Dienst, und stützt sich dabei auf das natürliche Interesse, welches bei jedem normalen Menschen d u r c h die Arbeit a n d e r Arbeit entsteht und welches sich dann auf ebenso naturgemäßem Wege steigert, wenn er durch seine Arbeit eine Fabel und schließlich den Livius oder Horaz lesen, sich erobern kann. Hier brauchen wir kein weiteres und brauchen namentlich keine 6 weiteren Interessen: und auch mit mittleren Lehrkräften läßt sich diese Hauptsache erreichen und wird, allem Gerede vom Bankerott der alten Methode zum Trotz, erreicht. Die Kraft des Willens im Lehrer ruft die entsprechende Kraft im Knaben hervor. Die Aufgaben steigern sich nach dem Maße der erreichten Reife, und in dieser Beziehung hat unsere Didaktik oder Lehrkunst die wertvollsten Erfahrungen vieler Generationen zur Verfügung, die sie sich auch wie jeder weiß, der die Sache kennt, aufs beste zu nutze gemacht hat: Errungenschaften, die sich nicht so ohne weiteres auf ein ganz anderes Substrat des Unterrichts übertragen lassen.

Die verschiedenen Klassenstufen durchzugehen und zu zeigen, in welchem natürlichen und organischen Verhältnis mit der wachsenden Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten der sachliche Gewinn — Kenntnis der Ideenwelt eines in der Menschengeschichte hervorragend wichtigen Volkes, Vergleichung dieser Ideenwelt mit derjenigen der Gegenwart — allmählich wächst; wie hier nach und nach ein sicherer geschichtlicher Boden von dem Schüler er-

arbeitet wird, der ihm im Bilde zeigt, was Leben und Geist eines Volkes ist und ihm dadurch jeden Stoff aus anderer Zeit, auch aus der Gegenwart verständlicher macht; wie ihm, aus der unaufhörlichen Übung im Lösen rein wissenschaftlicher Aufgaben zugleich das Kraftgefühl sich hebt und doch zugleich das Bewußtsein, wie viel ihm noch zu lernen bleibt, gegenwärtig erhalten, und durch beides die wissenschaftliche Atmosphäre, in der er lebt, in der richtigen kräftigen Bewegung bleibt; wie die Untrennbarkeit von Form und Inhalt, Sprache und Sache, worauf alles ernsthafte wissenschaftliche Denken und Forschen beruht, in ihm sich einwurzelt — und wie durch die Gewöhnung, jede Aufgabe so gut als möglich zu erledigen, ihm die Ahnung aufgeht, daß Streben nach Wissen zugleich Streben nach sittlicher Vervollkommnung ist — dies dürfen wir hier nicht weiter auseinandersetzen, so anziehend die Aufgabe wäre. Wir wiederholen aber, daß dieses Höchste geübt werden kann n u r an einem Objekt oder Substrat, das, wir möchten sagen, von vornherein vor jedem Verdachte geschützt ist, zugleich nützlich im platten Sinne des Wortes zu sein.

Daß die Vergangenheit, welche die lateinische Sprache repräsentiert, dieses Substrat für unsere höhere Schule bildet, ist etwas geschichtlich Gegebenes; und kraft welcher inneren Eigentümlichkeiten und Vorzüge d i e s e Sprache gerade sich besonders zu d i e s e m Zwecke eignet, lassen wir hier beiseite: sie ist übrigens auch beiläufig das Band, das uns nicht bloß mit den Generationen vergangener Jahrtausende, sondern auch mit den uns umgebenden Nachbarvölkern, den Franzosen, Engländern, Italienern, Spaniern u. s. w. verknüpft, und mit Recht nennt man demnach, auch schon unter diesem Einen Gesichtspunkt, diese Bildungsweise die humane oder humanistische. Im einzelnen hat jetzt H e r m a n n P l a n c k in einer sehr fleißigen und sehr einsichtigen Programmarbeit („Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel") des Stuttgarter Realgymnasiums (1888) dargethan, weshalb das Lateinische als sprachliches, d. h. wissenschaftliches Bildungsmittel sein Erstgeburtsrecht dem Französischen und Englischen gegenüber behaupten muß, und wer überhaupt wissenschaftlich denkt, den muß diese Darlegung eines gründlichen Kenners beider Sprachen, der

dabei für die moderne, die französische, offenbar Vorliebe hegt, unbedingt überzeugen. Das ist nicht durch ein Wunder geschehen. Die lateinische Rede hat sich auf dem Forum und im Senat — wo es galt, durch den klarsten und wirksamsten Ausdruck zu überzeugen, — dem Gesetz, also den staatlichen Willensmeinungen die klarste und nachdrücklichste Form zu geben — ausgebildet, und dieses Volk wurde überhaupt durch seine ganze Entwicklung zu höchster Schärfe und Klarheit sprachlicher Fixierung menschlicher Beziehungen und Verhältnisse gedrängt: und wenn demnach Vinet in der Vorrede zum 1. Band seiner französischen Chrestomathie die französische Prosa — ich denke mit Recht — la plus parfaite des proses und zugleich — ebenso mit Recht — das Lateinische la raison, die Vernunftgrundlage des Französischen nennt*), so sollte das, denke ich, ausreichen, um die seichte Rednerei von der Selbstgenugsamkeit der modernen Kulturelemente abzuweisen, die dadurch nicht tiefer wird, daß der Jansen dieses Gebiets der Geschichte Fr. Paulsen sein 778 Seiten großes Werk Geschichte des gelehrten Unterrichts mit einer Schlußbetrachtung in diesem Sinne beendigt.

Wir möchten bei diesem prinzipiell wichtigsten Unterrichtsgegenstand mit einigen Modebegriffen oder häufig vorkommenden Scheinargumenten abrechnen, die, eben weil sie immer wiederholt werden, zuletzt Gläubige finden. Der eine dieser Begriffe ist eine Übertreibung aus dem gymnasialen Lager, welche nur dem Gegner nützt: nämlich, daß das Gymnasium mit dem lateinischen Aufsatz stehe und falle. Dem gegenüber wollen wir, gestützt auf die Durcharbeitung von ca. 5000 solcher Aufsätze, unsern Standpunkt dahin nehmen, daß wir die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes durchaus nicht für eine Kabinetsfrage halten. Er kann sehr fruchtbar behandelt werden, und dem Lehrer, der sich das zutrauen darf, sollte man nicht wehren; daß er mit Notwendigkeit zum Phrasenmachen verführe, ist nicht wahr, richtig ist nur, daß die Gefahr eines solchen Abwegs vorhanden ist. Für die große Hauptfrage, ob das Lateinische — die gründliche Erlernung der

---

*) Le latin contient les racines et par conséquent la raison du français: bekanntlich also auch die raison eines halben Dutzends anderer Sprachen.

lateinischen Sprache und Lektüre einer Auswahl ihrer hervorragendsten litterarischen Hervorbringungen — die erste und hauptsächlichste Grundlage für deu wissenschaftlichen Vorbereitungsunterricht zu bilden hat, ist dies nur ein Nebenpunkt: eine Position, der eine entscheidende Bedeutung beizumessen ein taktischer Fehler bei der Verteidigung unserer Festung ist.

Wichtiger ist es, den Angriff abzuweisen, der immer aufs neue sich gegen die sogenannte „tote Grammatik", den „dürren Regelkram", das „Quälen mit der Grammatik" u. s. w. richtet, und der bald in Broschüren wie Quousque tandem (1882), als rüdes Gepolter, „Tod den Regeln" u. dergl., bald in feinerer Weise als psychologisch-philosophisch-pädagogische Auseinandersetzung über induktive oder deduktive Methode auftritt. Berechtigt ist die Forderung, daß die alte Methode — vielmehr der frühere Mißbrauch — daß Cornelius Nepos, Cäsar, Cicero als vermischte Übungsbeispiele zu den §§. der Grammatik behandelt werden, vollends verschwinde. Dies ist unzweifelhaft im Gange, der Lärm ist unnötig: es ist eine Kanonade auf einen abziehenden Feind, der eigentlich fast schon dem Gesichtskreis entrückt ist und dem also die Kanonade auch nichts mehr schadet. Es sollte und soll reinlich geschieden werden zwischen Lektüre und Grammatik nebst den zu dieser gehörenden Übungen. Zur Lektüre kann man zwar nicht so früh wie der Perthesianismus will, wohl aber ziemlich früh schreiten — sobald nämlich der Schüler, zwar an der Hand des Lehrers, aber in eigener Kraftbethätigung ein zusammenhängendes lateinisches Stück ins Deutsche übersetzen — übersetzen, nicht sich vorübersetzen lassen — kann; es sollte dann bei dieser nunmehr möglich gewordenen Lektüre schlechterdings nichts Grammatisches abgefragt werden, außer was ganz unmittelbar zum Verständnis des Textes und dadurch zum richtigen Übersetzen führt.

Unter den unzähligen Naivetäten, welche der Dilettantismus „Tod den Regeln" zu Markte gebracht und mit dem er so es möglich wäre auch die Auserwählten verführt hat, ist keine naiver, keine spottet mehr ihrer selbst und weiß nicht wie, als das Verlangen, daß man statt der „trockenen Regeln" „die Grammatik an die Lektüre anschließe." „Sie schließt sich im einzelnen schon

ganz von selbst der Lektüre an“*). Das führt ja, und zwar auf dem kürzesten Wege, zu allem schlimmsten Mißbrauch der alten Methode zurück: genau das haben die alten schrecklichen Pedanten, welche zu jedem Konjunktiv im Cäsar die betreffenden Zumpts-paragraphen abfragten oder lesen ließen, gethan: sie haben „den Schüler an der Lektüre die Grammatik selber finden lassen“. Wir, die Stockphilologen oder wie man uns sonst schilt, sind jetzt glücklich so weit gekommen, die Lektüre, die Blüte des fremdsprachlichen Unterrichts, von dem „trockenen Regelkram“ zu entlasten und den Cäsar den Schüler lesen zu lassen und lesen zu lehren als ein höchst interessantes Buch eines großen Mannes über selbsterlebte, selbstvollbrachte geschichtlich wichtige, auch für das Leben unseres Volkes wichtige Thaten: und diese weisen Meister in Israel wollen an ihm die Grammatik durch die Schüler selbst finden lassen! Wissen die Herren, wie das aussieht, die Schüler — es sind zuweilen 40 oder 50 in einer Klasse — etwas „selbst finden lassen“?

Daß die Lektürestunde dem Schüler angenehmer ist als die Grammatikstunde ist in der Ordnung: sie ist es auch für den Lehrer und kann es sein, wenn Lektüre und Grammatik reinlich geschieden wird. Aber nicht um das Angenehme und auch nicht um das Interessante handelt es sich in erster Linie, wo jemand dem köstlichen Gute wissenschaftlicher Bildung, d. h. selbstgeschaffener Erkenntnis, dem höchsten für den menschlichen Geist Erreichbaren zugeführt werden soll, sondern um das Notwendige. Und notwendig, für diesen Unterricht schlechterdings notwendig ist, daß die Grammatik der g r u n d l e g e n d e n fremden Sprache s y s t e m a t i s c h nach und nach durchgenommen und durch Übung zu eigen gemacht werde, damit dem Schüler nach und nach ein Verständnis aufgehe von dem, was ein System, ein Lehrgebäude, ein sprachlicher Organismus ist, — was unserer Meinung nach auch für das was man jetzt in preciösem Sinn „das Leben“ nennt, einige Wichtigkeit hat. Die marktgängige Ansicht oder Stimmung scheint nun dahin zu gehen, daß man sich das Übersetzen aus dem

*) Quousque tandem, der Sprachunterricht muß umkehren S. 37 bei Münch, zur Förderung d. französischen Unterrichts S. 12.

Lateinischen, auch die lateinischen Übungsbeispiele also, zur Not gefallen läßt, dagegen das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, namentlich und vollends in den oberen Klassen, als etwas unseres aufgeklärten Zeitalters Unwürdiges gänzlich verwirft: dem mitsprechenden Dilettanten aber leuchtet der Grund vollkommen ein, daß man ja heutzutage nirgends mehr oder höchstens unter dem katholischen Klerus, über den sich der aufgeklärte Philister im allgemeinen sehr weit erhaben dünkt, Lateinisch spreche oder schreibe. Das letztere ist kein Grund oder ist es höchstens für einen so gelehrten und dabei überall so oberflächlich urteilenden Mann wie Paulsen: wenn wir den Unterricht in der lateinischen Sprache, d. h. mit andern Worten, die intensive Vergleichung der lateinischen Sprache der ersten Jahrhunderte vor und nach Chr. mit der deutschen Sprache des 19. Jahrhunderts zur Grundlage des wissenschaftlichen Unterrichts machen, so müssen diese Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische mündlich und schriftlich in vernünftigem Umfang fortgesetzt werden bis zur Schwelle der Universität. Warum dies? ich könnte einfach sagen, eben w e i l es das Unbequemere ist, will aber aus Rücksicht auf unser nervenschwaches Auditorium lieber sagen: weil diese Übung, einen deutschen Satz lateinisch wiederzugeben, den Schüler zwingt, das schlechthin Richtige, das möglichst Gute zu finden, sich nicht mit dem Halbrichtigen oder zur Not Richtigen zu begnügen. Denn die Muttersprache läßt gewissermaßen mit sich reden: sie kommt dem, welcher aus der fremden Sprache in sie überträgt, gleichsam auf halbem (beim Französischen und Englischen auf ganzem) Wege entgegen: das Lateinische aber richtet sich nicht nach uns, woraus folgt, daß wir uns nach ihm richten müssen, uns in dasselbe, seine Logik, seine Auffassungsweise, den seinen Ausdrücken zu Grunde liegenden Gedanken hinein denken müssen. Darin aber, sich in eine fremde Denkweise hineinzuversetzen, n a c h z u d e n k e n, besteht, wie ich den Herren Unterzeichnern der Petition zu überlegen geben möchte, $^3/_4$ aller Wissenschaft, sie heiße im einzelnen Theologie oder Geologie oder wie immer. Daß wir nicht mehr lateinisch reden oder schreiben, thut gar nichts zur Sache, ändert daran gar nichts. Nägelsbach hat sehr richtig das, was wir jetzt im 19. Jahrhundert mit diesen Übungen bezwecken,

dahin bestimmt — daß es bei der Vergleichung beider Sprachen nicht genüge, mit den Mitteln einer reichen Sprache, der deutschen des 19. Jahrhunderts, das zu denken, was lateinisch, mit den Mitteln einer vor 2000 Jahren abgeschlossenen also notwendig ärmeren Sprache ausgedrückt ist: als notwendige Ergänzung müsse das Schwerere hinzutreten, daß man, was mit den Mitteln der reicheren Sprache ausgedrückt ist, mit den Mitteln der ärmeren zu decken versuche.

Das ist nicht so uninteressant, als der Außenstehende denkt, und zwar deswegen nicht, weil dasselbe tiefwirkende Interesse dabei in Bewegung gesetzt werden kann, oder vielmehr von selbst in Bewegung tritt, welches überall bei dem gymnasialen Unterricht als das eigentlich charakteristische mitspielt — das historische. Ich habe an einer anderen Stelle*) ein Beispiel gegeben, das wie ich denke, dies auf einleuchtende Weise veranschaulichen kann. Es ist an einer bestimmten Stelle in bestimmtem Zusammenhange das Wort Sklave zu übersetzen: nun kann dieses Wort im Lateinischen durch mancipium, servus, famulus, verna, puer, minister wiedergegeben werden je nachdem ich den Sklaven als Marktware (ita servus homo est? Juvenal) oder nach seiner sozialen Stellung im Gegensatz zur Welt der Freien oder nach seiner Stellung im Hause, in der Familie charakterisieren will. Indem ich, der Lehrer, nun mit dem Schüler überlege, welcher der vier oder sechs Ausdrücke an dieser bestimmten Stelle zu wählen ist, lasse ich und läßt er dies ganze wichtige Gebiet der alten Geschichte, seine barbarische, seine juristische, seine gesellschaftliche und seine humane Seite vor seinen Augen vorübergehen, erarbeitet sich also eine geschichtliche Erkenntnis, welche sich von der bloßen Notiz dadurch unterscheidet, daß sie als Produkt eigenen Nachdenkens ihrerseits wieder produktive Kraft besitzt. Die Beispiele liefert jede Seite eines Übungsbuches: das Wort Ehre z. B. meine Ehre verbietet mir — dies zwingt mich, diesen schwierigen Begriff zu erörtern, und es ist doch wohl von selbst klar, daß ich dies fruchtbarer, weil mit der unmittelbar zu lösenden Aufgabe zusammenhängend, thun kann, wenn ich dignitas, honor, decus vergleiche

*) Aus der Praxis S. 108.

und dabei meinetwegen — denn dergleichen ist ja nicht verboten — darauf hinweise, daß von den neueren Sprachen das Französische und Englisch nur honneur, honour, das Italienische aus dem Lateinischen auch decore hat: ich kann den wichtigen und schwierigen Begriff Ehre weit besser zum Verständnis bringen, wenn ich dem Schüler zeigen kann, wie der Römer oder der Grieche den sittlichen Gedanken, der hier zur Frage kommt, gedacht hat.

Man kann diesen Unterricht, die Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische, gewiß, wie alles auf der Welt, langweilig, geistlos behandeln, dagegen ist nun einmal kein Kraut gewachsen, und dieses Kraut wächst auch in dem französischen oder englischen oder naturwissenschaftlichen Garten nicht; aber das Wesentliche, das eigentliche Warum dieses Unterrichts wird doch auch bei mangelhaftem Unterricht erreicht: die intensive Vergleichung der Sprache das ist der Denkweise eines Kulturvolks, das vor 2000 Jahren gelebt hat, mit der Sprache das ist der Denkweise der Gegenwart. Die Übung des Geistes, die hierin liegt, kann durch nichts anderes ersetzt werden und diese, d. h. den Gewinn, der aus dieser Übung fließt, geben unsere Gymnasien nicht einem oder ein paar Dutzenden, sondern allen ihren Schülern: wenn ich diesen Schluß aus dem Umstande ziehen darf, daß ich bei vielleicht 80 Schülern aus ca. 50 verschiedenen Gymnasien unseres Vaterlandes keinen erheblichen Unterschied in der Fähigkeit, die Aufgaben wie wir sie an dem unsern stellten zu bewältigen, gefunden habe.

Man kann eine Sprache accidentell zu besonderen Zwecken sich so weit aneignen, daß man Annoncen, Leitartikel, selbst Bücher, die in derselben geschrieben sind, lesen kann, und zu einer solchen Sprachkenntnis brauchen wir freilich keine Exercitien jener Art: aber diese Art Sprachkenntnis kann unmöglich der Zweck des Lateinlernens auf dem Gymnasium sein. Lateinlernen heißt uns wissenschaftlich arbeiten lernen — sich an die Mittel und Hebelkräfte, die Unbequemlichkeiten, die Entsagung, die Fehlschläge wie die Erfolge wissenschaftlicher Arbeit gewöhnen, sich mit ihnen vertraut machen: auf solche Weise wissenschaftlich arbeiten aber lernt man nur an einem Gegenstand, der selbst durchaus den streng wissenschaftlichen Charakter trägt. Betreibt man das Lateinische so wie Perthes wollte und wie der frühere Realschulplan es nötig

machte, so wird der wissenschaftliche Sinn in seiner Wurzel geknickt: man fängt wissenschaftliches Arbeiten nicht mit den tanzenden Pferden, nicht mit Amor und Psyche, auch nicht mit Pauli Sextani liber, dessen Genialität ich übrigens nicht verkenne, an und man kann es auch nicht zu einem gedeihlichen Ziele führen, wenn man dem Unterricht, der die Hauptlast zu tragen hat, nicht reichliche Zeit gönnt, und ihm nicht auch äußerlich, im Lehrplan, in der häuslichen Arbeit, in der Schätzung der Zeugnisse, die Hauptrolle zuweist. Ein Kompromiß ist hier unmöglich: er würde zu dem Latein der früheren Realschule I. O. führen, welches nicht etwa bloß unfruchtbar gewesen ist, sondern geradezu wissenschaftlich schädlich gewirkt hat.

Über das Griechische können wir uns kürzer fassen. Wir haben oben die großen Werte abgelehnt, von der Herrlichkeit der Antike, von den Idealen schöner Menschlichkeit u. s. w: nicht als ob wir dieses letzte Ziel des gymnasialen Unterrichts verkennen würden, sondern weil es sich darum zunächst bei dem grundlegenden lateinischen Unterricht, in den unteren und mittleren Klassen, nicht handelte. Aber die Aufgabe bleibt allerdings die Einführung ins Altertum — diejenige Periode der Menschengeschichte, in welcher unsere heutige europäische Kultur ihre Wurzeln hat; und daß die Lösung dieser Aufgabe auch die Kenntnis des Griechischen und zwar eine nicht bloß oberflächliche Kenntnis des Griechischen fordert, leuchtet ein: man versteht das Leben des römischen Volkes nicht, wenn man nichts oder nichts aus erster Hand vom Griechentum weiß. Man könnte nun freilich sagen: so kommt man immer weiter am Strome der Zeiten aufwärts, zur Keilschrift, zum Ägyptischen, zum Sanskrit. Mit Unterschied: die griechische Litteratur und Kunst ist die erste Frucht auf jenem durchaus neuen Boden, auf welchem alle unsere europäisch-humane Bildung seitdem beruht — sie ist jener geistigen Kraft entsprungen, welche die Griechen selbst ihre Eleutheria nannten, und welche zu ihrer Zeit sehr hochgebildeten Barbaren ein Gegenstand bewundernden Neides war. Diese neue Kraft der Freiheit pulsiert in allem, was uns von diesem Volke überliefert ist: sie tritt uns entgegen, wenn wir aus den ägyptischen oder assyrischen Sälen eines Museums in die griechischen hinübertreten, sie lebt in seinen Dichtern und Denkern und sie berührt die Seele des Knaben und

Jünglings, selbst wenn ihm der unsterbliche Inhalt in tönernen oder hölzernen Gefäßen gereicht wird. Dafür finden wir für diejenigen, welche zu Leitern der Nation erzogen werden sollen — zu ihren Lehrern, Ärzten, Geistlichen, Richtern, Verwaltungsbeamten, Großindustriellen in der That keinen Ersatz auf anderen Gebieten: wovon nachher.

Nur zwei Einwänden gegen das Griechische als integrierenden Bestandteil unserer Gymnasien möchten wir hier begegnen, die, wie denn der Vorrat an stichhaltigen Gründen nicht groß ist, durch häufige Wiederholung den Eindruck hervorrufen müssen, den ihr innerer Gehalt schuldig bleiben würde. Man behauptet, daß kaum irgend ein früherer Gymnasiast in seinem späteren Leben ein griechisches Buch mehr zur Hand nehme und daß man auf dem Gymnasium im Griechischen überhaupt nicht über eine stümperhafte Kenntnis hinauskomme: es seien die Leistungen in beiden Sprachen nach erreichter Reife in jeder Hinsicht kläglich zu nennen, sagt Herr Preyer, der sich auf diesem Gebiete mit so großer Sachkenntnis bewegt*). Das letztere, die stümperhafte Kenntnis, ist eine einfache Unwahrheit, wie jedes Abiturientenexamen an einem normalen Gymnasium geschweige jede Stunde in einer normalen Obertertia darthut. Das erste ist nicht uneingeschränkt wahr und es ist als Einwendung einfältig. Die Vielseitigkeit der Interessen und die Energie der Berufsarbeit, wie sie unser Jahrhundert charakterisieren, gönnen nur wenigen Hochbegabten die Möglichkeit einer ferneren Versenkung in die griechische Litteratur, wie sie noch im ersten Drittel unseres Jahrhunderts häufig war: der bloße Handwerker der verschiedenen Berufe

*) Neuerdings hat Herr Paulsen sich dem an die Seite gestellt. Das Realgymnasium und die humanistische Bildung S. 64. „Das Griechischlesen bleibt für die Mehrzahl ein mehr oder minder geläufiges Buchstabieren; den Homer mögen die meisten leidlich lesen, freilich auch noch lange nicht ohne Anstoß vom Blatt. Aber Plato und Sophokles, Thucydides und Demosthenes kann der Durchschnitt, von einzelnen Stellen abgesehen, nur „präparieren" und auch das nicht immer mit Erfolg; er erreicht oft selbst mit den üblichen Hilfsmitteln den Sinn nicht. Hierin bin ich meiner Sache so gewiß, daß ich das Gegenteil selbst der Versicherung eines Oberschulrats nicht glaube." Wir unsererseits schließen aus diesem Satze, daß Herr Paulsen „seiner Sache" genau ebenso gewiß ist, wie Herr Preyer der seinigen.

liest überhaupt, nachdem er zu Brot gekommen, nicht mehr viel und natürlicherweise am wenigsten noch viel Griechisch, und wir möchten fast vermuten, daß das auch früher schon so gewesen ist; der Höherstrebende, Fleißige aber hat zu viel sonst zu thun, er muß sich mit den unendlich mannigfaltigen Interessen der Gegenwart auseinandersetzen, jedes Zeitungsblatt zwingt ihn, sich über eine Menge von Dingen zu orientieren, er muß bald hier bald dort das Neueste kennen und daran die spärliche Muße wenden, welche unsere Zeit dem Mann, der seinen Pflichten redlich und vollständig gerecht werden will, noch gönnt. Dies ist auch nicht zu beklagen, weil es nicht zu ändern ist. Es liegt aber hier vielmehr ein sehr gewichtiges Moment der Empfehlung der Gymnasialbildung. Diese Gymnasialbildung lehrt Bücher lesen, nicht sie bloß verschlucken, sie lehrt Bücher studieren, d. h. in den Geist und den Willen des Schriftstellers eindringen. Wer meint, daß Übersetzungen denselben Dienst thun, der weiß nicht, was er sagt. Übersetzungen sind Surrogate, Notbehelfe für den, der eine Sache nicht studieren, d. h. an der Quelle, ganz, nach Form und Inhalt, kennen lernen kann oder will; sie können, wie Rückerts Übersetzungen z. B. zuweilen einen selbständigen poetischen Wert besitzen, ja selbst ein Original übertreffen, verschönern, aber sie sind nicht das Original; und wer wie Herr Preyer und Genossen dem Schüler, der einmal studieren soll, sagt: die Übersetzung ist gerade so gut wie das Original, der verletzt das Prinzip der Wissenschaft an einem Lebensteile. Hier ist der eigentliche Lebensnerv des Gymnasiums und jeder ihm analogen Anstalt, also auch des Realgymnasiums. Wer einen Schriftsteller, und wäre es auch nur Nepos oder Cäsar, durch eigene Kraft sich erobert, ihn selbst übersetzen gelernt hat, der wird auch jedes neuere Buch ganz anders lesen können, als wer nur zur Unterhaltung oder nur zu unmittelbarem Gebrauch und mit rein stofflichem Interesse Bücher liest. Und dies, beiläufig bemerkt, tröstet uns einigermaßen über die vielen, welche freiwillig oder gezwungen das Gymnasium — Human- oder Realgymnasium — nicht ganz durchmachen und welche man jetzt mit der Phrase von der nicht abgeschlossenen Bildung so gern dem öffentlichen Mitleid empfiehlt: dieses Eine, Wichtigste hat der mit Ober- oder Untersekunda, ja selbst mit Ober- oder Untertertia Abgehende doch

gelernt, was freilich Philosophen wie Paulsen und Naturkundige wie Preyer nicht mehr zu wissen scheinen, daß sich Sprache und Sache nicht trennen läßt: je bedeutender der Schriftsteller ist, desto weniger: so daß in der That wer Plato oder Homer oder Sophokles griechisch gelesen hat, — oder Goethe und Schiller deutsch oder Shakespeare englisch — mit diesen großen Geistern in die tiefste mögliche Berührung getreten ist. Diesen Nutzen können die vielbeklagten Eselsbrücken schmälern, aber auch sie können ihn nicht völlig aufheben: dieselben sind übrigens erst so sehr in Aufnahme gekommen, seitdem es den Mitsprechenden gelungen ist, durch Zurückdrängung des Könnens zu gunsten von mancherlei sogenanntem Wissen die Überbürdung in unseren Schulen einzuführen. Wenn man uns nun aber sagt, um auch auf diesen trivialsten Einwurf noch zu antworten, daß dem künftigen Juristen, neusprachlichen Philologen, Mediziner, Verwaltungsbeamten das Griechische wenig nütze: so wollen wir hier gleich ein für allemal aussprechen, was namentlich von den mitsprechenden Professoren so häufig vergessen wird, obgleich es auf der Hand liegt: 1) daß das Gymnasium weder Mediziner, noch Juristen, noch Theologen kennt, sondern nur solche, welche dies oder etwas anderes dereinst werden sollen, und oft 8 Tage vor dem Betreten der Universität darüber noch nicht im Reinen sind, — 2) daß es dem künftigen Juristen, Mediziner u. s. w. gleichfalls „wenig nützt“, zu wissen, ob Karl d. Gr. vor oder nach Christus gelebt hat; und 3) daß es traurig ist, in Deutschland sich mit der brutalen Anschauung herumschlagen zu müssen, welche die Kenntnis der Sprache, die zuerst Organ des Geistes in seinen höchsten Bethätigungsweisen gewesen ist, für die Jugend unserer Hochschulen als eine gleichgiltige oder wertlose Sache erklärt. Daß „man“ ein sehr gebildeter, sehr tüchtiger, den Hunderten studierter Mittelmäßigkeiten weit überlegener Mann ohne Griechisch und ohne Latein sein kann, ist wahr, hat aber damit nichts zu schaffen.

Die beiden alten Sprachen nehmen nun, und dies ist unerläßlich, wenn sie ihrem Zweck, zu wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen, wirklich dienen sollen, von den 30 Stunden des Gymnasiallehrplans in Tertia nach dem neuen Lehrplan $9 + 7 = 16$, in Sekunda $8 + 7 = 15$, in Prima $8 + 6 = 14$, also durchschnittlich

die Hälfte ein und von der häuslichen Arbeit ist ihnen die entsprechende Zeit zugewiesen: sie bilden, zur alleräußersten Not, also auch noch nach den neuen Lehrplänen das Zentrum des Gymnasialunterrichts, während dem Realgymnasium, das seiner ursprünglichen Bestimmung nach nicht studieren lehren soll, ein solches fehlt. Zur äußersten Not also ist in dem neuen Lehrplan von 1882, einem Kompromiß- und somit keinem Meisterwerk — das gymnasiale Prinzip noch gewahrt, durch die alten Sprachen und ihre praktisch-theoretische Vergleichung mit der eigenen die Schüler methodisch an die Erledigung wissenschaftlicher Aufgaben zu gewöhnen, und damit den Wahrheitssinn bei allen, den Trieb wirklichen Forschens bei den begabteren einzupflanzen und zu einer gewissen Stärke zu entwickeln; ihnen namentlich allmählich ein sicheres Gefühl dafür einzupflanzen, was W i s s e n heißt und was zum Wissen gehört, so daß sie allmählich Wissen vom bloßen Auswendig-gelernt-haben unterscheiden und an jenem sokratischen Weisheitsanfang anlangen, der zu allen Zeiten die ganze Bildung von der Halbbildung unterscheidet, zu wissen, was man und wo man nichts weiß. Daß Wissenschaft nur da ist, wo Wissen und Können zusammen ist, Wissen in Können, Können in Wissen sich umsetzt: das ist das Unterscheidende des Gymnasiums, und in diesem Sinne stellt es seine Aufgaben. Hält man dies im Auge, so fällt noch ein anderer weitverbreiteter Irrtum, den auch die Petition zu teilen scheint, von selbst: daß nämlich die Quelle der Überbürdung — soweit eine solche vorhanden — die alten Sprachen seien. Der Dilettantismus ist wie die Jugend rasch fertig mit dem Wort. Er argumentiert so: den alten Sprachen wird die meiste Zeit gewidmet, sie stellen (neben der Mathematik!) dem Denken die schwierigsten Aufgaben, also — —: und was diesem Trugschluß ein gewisses Recht giebt, ist der Umstand, daß verkehrte, ungeschickte, unerfahrene Lehrer allerdings, denn gegen menschliches Fehlgreifen ist nun einmal noch kein Universalmittel erfunden, gelegentlich z u v i e l aufgeben. Im allgemeinen aber ist jene Ansicht völlig falsch. Was ich k a n n, überbürdet mich nicht, sondern nur was ich nur halb kann und doch thun soll. Der Sitz oder die Gefahr der Überbürdung liegt in den Nebenfächern: unverstandenen geschichtlichen, geographischen, halbverdauten natur-

geschichtlichen Stoff sich einzuprägen, einen Aufsatz über ein zu hochgegriffenes Thema zu schreiben, für sechs Stunden zehnerlei Aufgaben bewältigen — das überbürdet: ein Kapitel im Cäsar, den man seit drei Wochen täglich liest, präparieren, überbürdet nicht. Warum nicht? Weil man es kann, weil man hier einfach eine Kraft bethätigt, die man besitzt: und vielleicht ist es hier am Platze, an alte Weisheit zu erinnern, daß der Hauptwert der häuslichen Arbeiten darin besteht, daß der Knabe lernt, zu arbeiten, ohne daß ihm der Lehrer unmittelbar auf dem Pelz sitzt. Man denke nur: so dumm ist der Mensch, daß er selbst dieses Selbstverständliche nicht von Geburt kann, sondern erst lernen muß.

Wir gehen weiter. Als drittes Hauptfach hat man an die alten Sprachen immer die Mathematik angeschlossen, und niemand bestreitet ihr dies Recht: sie ergänzt nach ihrem besonderen Charisma, ihrer besonderen Gnade den Sprachunterricht. Hier dürfen wir uns dessen getrösten, daß die wirklich Sachkundigen als Vorbereitung für akademischen Unterricht nicht mehr fordern, als was das Abiturientenreglement verlangt und ein mittelguter Lehrer an mittleren Schülern denn auch leistet. Hier nun widerfährt mir, daß ich selbst zu den Mißvergnügten gehöre. In den vielgerühmten und auch nicht mit Unrecht gerühmten württembergischen Seminarien, in deren einem ich die wichtigen Jahre vom 14.—17. hingebracht habe, war der mathematische Unterricht mehr oder weniger auf den Zufall gestellt, ob unter den 5 Lehrern, 3 älteren und 2 häufig wechselnden Repetenten oder Hilfslehrern, sich ein tüchtiger oder auch überhaupt nur fähiger und möglicher Lehrer dieses Faches befand. Die Folge davon war, daß die diesem Wissensgegenstand nicht besonders Zugeneigten bald sehr weit und zuletzt ganz dahinten blieben. Aber ich folgere daraus nicht, wie jetzt in jedem gleichen Falle meist argumentiert wird, daß „man“ auf dem Gymnasium mehr Mathematik lehren müsse, sondern daß ich auf dem Gymnasium mehr Mathematik hätte lernen sollen. Das ist das erste und überall die Hauptsache, — die ethische Forderung, daß der Schüler das, was geboten wird, auch wirklich lerne: was keineswegs so selbstverständlich ist, als es aussieht: die Unterzeichner der radikalen Petition und ihre Aufstifter, die Männer des Realschulvereins, muß man anklagen, daß sie,

indem sie die Klage an die falsche Adresse richten, ganz unmittelbar diese ethische Kraft herabzusetzen und zu vermindern helfen, wie denn einer der Führer der letzteren mit großer Naivetät einer Direktorenkonferenz den Gedanken vortrug, daß die häuslichen Arbeiten nach einem E t a t gemacht werden müßten z. B. Latein pro Woche so und so viel Minuten, alle 14 Tage Exercitium à 100 Minuten u. s. w. Die erste Forderung also an ein Scriptum z. B. ist hier nicht, daß es gut gemacht wird, sondern daß der Schüler nicht mehr als 36 oder wieviele Minuten dazu braucht u. s. w. Das aber, was allen auf diesem Gebiete notthut, *ζωμεν ἀριθμῳ και λογῳ τουτο γαρ σωζει βροτους*, das Wesen mathematischen Schließens und Beweisens, die wissenschaftliche Unerbittlichkeit, bei der kein Raten, kein Ahnen, kein Witz und keine Phantasie gilt — das habe auch ich und die anderen Schächer bei jenem mangelhaften Unterricht, bei welchem denn doch wir selber der mangelhafteste Teil waren, gelernt: und seinem wesentlichen Zwecke genügt demnach unter normalen Verhältnissen der mathematische Unterricht auf dem Gymnasium. In jedem Falle ist er der unangefochtene Teil des Gymnasialunterrichts, und der Thoren sind doch nur wenige, welche ihm die zentrale Bedeutung zuschreiben, daß er nicht n e b e n den sprachlichen Unterricht, sondern an die Stelle des sprachlichen Unterrichts treten solle.

Wir behaupten demnach, daß das Gymnasium so wie es ist, — die Mehrzahl der Gymnasien so wie sie sind, in diesen drei Hauptfächern dasjenige leisten, was für eine Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten im strengen Sinne unerläßlich ist: sehen wir nun zu, wie es mit den sogenannten Nebenfächern steht, von denen die 344 Verbesserungsvorschläge, von denen der Minister spricht, bald dieses bald jenes zum Hauptfach machen wollen. Denn darüber, daß es ein oder zwei innerlich verwandte solche Hauptfächer geben müsse — daß wenn nicht Latein und Griechisch, dann ein oder zwei andere Fächer, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch, Englisch, Naturwissenschaft mit einer verhältnismäßig großen Stundenzahl bedacht werden müssen, — darüber wird ja wohl kein Zweifel sein: die Phrase, mit welcher man die wachsende Zersplitterung zu verteidigen oder zu beschönigen sucht und die ich in einem

Vortrag über die Zukunftseinheitsschule gelesen zu haben mich erinnere — daß nämlich die Kindesseele dieses Zentrum sein soll, ist eine von den Spiegelfechtereien, mit denen „man“ dem konkreten Denken aus dem Wege geht. Wir gehen diese Unterrichtsgegenstände kurz durch, indem wir das hervorheben, was das Gymnasium auf ihrem Boden leisten kann und im Durchschnitt leistet, und dabei zurückweisen, was demselben oder der an seiner Stelle verlangten Zukunftsschule zu Unrecht aufgelegt werden soll.

Es hat eine Zeit gegeben, wo die Religion jenes Zentrum gebildet hat: und der Religion im Vorübergehen ihr Kompliment zu machen, unterläßt denn auch die Petition nicht, so wenig als Herr Preyer in seiner Broschüre. Indeß die Zeit ist noch nicht lange vorüber, wo ein namhafter Mann der Universität die Mehrzeit für die Naturwissenschaft, welche auch ihm wie allen die mit der Mode gehen, notwendig schien, dadurch flüssig machen wollte, daß von der Konfirmation oder ersten Kommunion, also etwa von Sekunda oder mindestens von Prima an der besondere Religionsunterricht am Gymnasium aufzuhören habe: und wir sind nicht sicher, daß nicht bei einer Wendung des Windes solche Vorschläge sich erneuern. Wir möchten deshalb, für den Fall dieser Winddrehung es nicht unausgesprochen lassen: es scheint uns vorläufig noch wichtiger, unter anderem im Interesse des berühmten festen Charakters, den man aus der Schule fix und fertig auf die Universität mitbringen soll, daß der Primaner sich mit dem Geist des Evangeliums — mit dem Geiste jener Fischer und Teppichmacher, welche in Kraft einer gewaltigen Ergriffenheit der Seele eine Welt aus den Angeln gehoben und den Armen das Evangelium von einer neuen Freiheit gepredigt haben, in deren Kraft und Dienst noch ganz andere Dinge auf der Welt geschehen sind als der berühmte Rückzug der 10000, bei welchem die Kraft der griechischen Eleutheria sich bethätigte — daß der Primaner sich mit diesem Geist an der Quelle und unmittelbar berühre und etwas davon erfahre, was Christentum und Kirche für unser Geschlecht, das der lebensfrischeste aller Dichter, Homer, die armen Sterblichen nennt, und somit auch für ihn selbst bedeutet: dies, meinen wir, ist vorläufig noch wichtiger, als daß er einige Mitteilungen mehr aus dem Gebiete der Naturwissenschaft empfange. Um diesen Unterricht ist es heute im 19.

Jahrhundert ein überaus ernsthaftes Ding — er bedeutet in der That etwas mehr, als was Herr Preyer auf S. 39 seiner von dem Realschulmännerverein protegierten Broschüre von ihm zu sagen weiß: „Die Sittenlehre wird in besonderen Stunden für sich und im Zusammenhange mit dem Unterricht in der christlichen Religion zu lehren sein. In den oberen Klassen muß gezeigt werden, weshalb diese besser als der Islam, der Buddhismus und andere Religionen ist.“ Es stehen uns Kämpfe nicht etwa erst bevor, sondern wir stehen mitten in solchen Kämpfen, wo weder Latein noch Griechisch, noch Mathematik oder Physik den Mann fest macht, sondern nur eine tiefe religiöse Überzeugung: eine solche bildet sich, wo sie überhaupt sich bildet, im Keime schon in jungen Jahren und bildet sich oft sehr selbständig, sehr wenig kirchlich korrekt, sehr wenig orthodox, und es ist in Wahrheit mit einem solchen nach Gestaltung ringenden religiösen Leben nicht am schlechtesten bestellt, wenn es seine eigenen Wege sucht. Daß nun eine tiefere Auffassung religiöser Dinge und mithin des Christentums dem der die vorchristlich-römische und griechische Zeit und Welt aus ihren ersten Quellen kennt, sich leichter bilden wird, als dem der sie nicht kennt, das sollte selbstverständlich sein: für uns ist es ein sehr gewichtiges apologetisches Moment des humanistischen Gymnasiums gegenüber den Gebildeten unter seinen Verächtern. In dieser Beziehung dürfen wir kühnlich sagen, daß wenn irgend eine Schule ins Leben einführt, so weit eine Schule überhaupt ins Leben einführen kann, das Gymnasium diese Schule ist, und daß in den glücklicherweise nicht seltenen Fällen, wo ein Mann von wirklicher, in hartem Kampfe errungener christlicher Überzeugung den Religionsunterricht erteilt, das Gymnasium, kraft seiner Tendenz in die Tiefe und an die ersten Quellen zu führen, seinen Schülern mehr bietet, als irgend eine andere Schule, und namentlich, fürchten wir, als die Universität, auf welcher jetzt Technik aller Art, auch theologische Technik meisterhaft gelehrt wird, aber der ethische Einfluß des Lehrers auf seine Zuhörer, im allgemeinen gesprochen, entschieden abgenommen hat.

Dieser Unterricht also, der wie aller Unterricht auf dem Gymnasium dann am besten ist, wenn er Unumstößliches nicht sowohl giebt, oder zu geben scheint oder meint, sondern Unumstößliches suchen lehrt, behaupte seine Stelle: man darf sagen, daß ein Mehr

von Stunden an unsern Gymnasien seinen Zweck geradehin beeinträchtigen würde. Auch wird dies im allgemeinen nicht verlangt. Dagegen tritt jetzt in mancherlei Redewendungen die Ansicht auf, das Deutsche d. h. einen irgendwie systematisierten Unterricht in der Muttersprache an Stelle der alten Sprachen zum zentralen Unterrichtsfach zu machen. Ein dahin gehender Vorschlag bildet u. a. einen Hauptbestandteil des sehr mageren Ertrags, welchen das Werk von Paulsen nach 755 Seiten in einer Schlußbetrachtung niederlegt, und jener gespreizte Patriotismus, der eine große That gethan zu haben glaubt, wenn er einen „Restaurant" in einen „Gastwirt" verwandelt hat, sieht sich hier eine Domäne, ein Hausgut bereitet. Zunächst setzt uns hier die Begründung in Erstaunen. Hat sich wirklich, wie da und dort ins blaue hinein geredet wird, in der Praxis in unsern Tagen eine auffällige Unbeholfenheit im Gebrauch der deutschen Sprache gezeigt, bei Schülern des Gymnasiums gezeigt? Man wird unserer Zeit viel Übles nachsagen können, aber dies bei Gott wäre eine schreiende Ungerechtigkeit. An Fähigkeit, seine Gedanken oder Halbgedanken in richtig gestellten Worten und Sätzen flüssig aufs Papier zu bringen, hat wirklich keine Zeit höher gestanden, wenn dies hoch stehen heißt, als die unsrige und deshalb auf unseren Gymnasien die deutschen Unterrichtsstunden zu vermehren, wäre in der That das überflüssigste von der Welt. Der oberflächliche Leser (und zuweilen auch der Fachmann) vergißt hier den sehr wichtigen Unterschied zu machen zwischen dem Betrieb des Deutschen im Gesamtunterricht und dem in den 3, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3 besonderen deutschen Stunden des Lehrplans. Böten die letzteren die einzige Gelegenheit, wo das Gymnasium sich mit der Muttersprache beschäftigte, lebten wir also noch in den Tagen des Buschius oder Murmellius, so wäre Grund zur Klage: dem ist aber bekanntlich nicht so. Deutsch ist alles Unterrichten im Gymnasium: Deutsch lernen heißt richtig denken, seine Gedanken richtig formen, aussprechen, richtig aussprechen, mit Nachdruck aussprechen lernen: wir treiben Deutsch, indem wir lateinisch, griechisch, französisch, hebräisch, englisch Gedachtes ins Deutsche umsetzen — übersetzen; wir treiben es, indem wir Geschichte, Geographie, Mathematik und was nicht alles treiben. Der Lehrer, indem er in einem richtigen, einfachen, wills Gott schönen, dia-

lektfreien, „chemisch reinen“ Deutsch lehrt und fragt, der Schüler, indem er in einem ebensolchen zu antworten angehalten wird: es ist die Luft, die wir in der Schule atmen, in der aller Unterricht schwimmt, die durch alle Poren eindringt. Es hat sehr viele Mühe gekostet, dieses Deutsch aus fremden Banden zu befreien, aber es ist jetzt befreit, und weil wir jetzt mit unserer, zu voller Kraft und Reinheit entwickelten Sprache an jede andere herantreten, und nicht mehr als Bettler und Borger herantreten: deshalb bereichert und befruchtet die Beschäftigung mit der fremden Sprech- und Denkweise unser eigenes Sprechen und Denken und deshalb ist uns das Lateinische und Griechische thatsächlich m e h r, und besseres, als es unsern Vorfahren im 17. und 16. Jahrhundert gewesen ist. Es liegt aber auf der Hand, daß wir des Reichtums unserer eigenen Spache dadurch erst recht bewußt, und durch dieses Bewußtsein erst recht seiner Meister werden, daß wir ihn vergleichen und messen an hochentwickelten Sprachen einer zugleich innerlich verwandten und doch ganz anders gearteten Welt. Dies in der That ist der beste denkbare — auf der Schule denkbare — wissenschaftliche Unterricht in der Muttersprache, um so fruchtbarer, je mehr der Lehrer des Lateinischen und Griechischen selbst die deutsche Sprache beherrscht. Dies letztere also ist sehr zu wünschen und bei dem Wunsche mag es denn auch bleiben: denn wir wollen uns hüten, die jetzt beliebte Sitte nachzuahmen, welche aus jedem zu Wünschenden alsbald ein im amtlichen Sinn zu Forderndes macht — d. h. ein leeres Wort ausspricht, eines jener großen Worte, welche unsere pädagogische Litteratur nachgerade charakterisieren und ihr den Stempel der Unwahrheit aufdrücken. Der Lehrer spreche n a c h K r ä f t e n ein reines Deutsch, lautet für uns die Forderung.

Die Frage aber ist: was ist der besondere Zweck der 3, 2, 2, 2 u. s. w. deutschen Unterrichtsstunden und bieten sie etwa einen Grund für eine Radikalreform? Ihr Zweck ist, kurzgesagt, Einführung in die deutsche Nationallitteratur: von Sexta bis Prima: nichts anderes. Dieser Zweck erfordert eine Menge von Mitteln, die selber wieder zu Zwecken werden: z. B. das langsame, richtige, deutliche Lesen, das verständige Wiedergeben des Gelesenen, die klare Erfassung der Hauptsache in dem Gele-

senen, die Unterscheidung der verschiedenen Stilgattungen, das Musikalische der Sprache und wie vieles sonst noch: so führt man, nicht systematisch aber auch nicht planlos, den Knaben in dem unvergleichlichen Wald umher — beginnt mit den Kinder- und Hausmärchen und endet mit Wallenstein und Iphigenie. Und nun von zweien Dingen eins: entweder der Lehrer versteht es, diesen Unterricht so zu erteilen, daß derselbe den Knaben und Jüngling anregt, tiefer in diesen Wald, um bei dem abgenützten aber unentbehrlichen Bilde zu bleiben, einzudringen, dann sind mehr Stunden durchaus überflüssig: oder der Lehrer versteht dies nicht, er ist zu sehr Kommentator, Scholastiker, Scholiast, Herbart-Ziller-Stoy'scher 6-Interessenpedant, dann wäre eine Vermehrung der Stunden unmittelbar vom Übel. Über den Geist, in welchem dieser Unterricht gegeben werden sollte, — sein Eines große Interesse, das sich in 1000 Strahlen bricht — ist das letzte Wort schon längst gesprochen in dem schönen Gespräch, welches den 4. Teil von Philipp Wackernagels Lesebuch bildet, und welches wir bei dieser Gelegenheit unseren jüngeren Lesern anstatt der künstlichen Unterrichtspräparate, mit denen man jetzt die Natur korrigiert, empfohlen haben wollen: daß man aber Hermann und Dorothea anders liest, wenn man Homer, den wirklichen nämlich, nicht den übersetzten, kennt, und die Braut von Messina und die Iphigenie anders, wenn man die griechische Gedankenwelt aus ihren ersten Quellen kennt, das ist denn doch mehr als selbstverständlich. Die deutschen Stunden sollen, das ist ihre Bestimmung, die schönsten sein: hier erholt sich der Sextaner von der strengen lateinischen und Rechenstunde; hier erwacht bei dem Tertianer das mannigfaltige, zunächst noch stoffliche, Interesse für die reiche Welt, die in unserer Litteratur niedergelegt ist und von der ihm sein Lesebuch die Proben, Fragmente vorlegt; hier tritt der Sekundaner über die Schwelle des Tempels der schönen Wahrheit, in welchem er, wenn er die oberste Stufe des Gymnasiums erreicht, heimischer und heimischer wird. Auch der deutsche Aufsatz dient im Grunde diesem letzten Zweck: nur indem der Schüler selbst produziert, versteht er ganz, was die schaffende Kraft größerer Geister, als er selbst und sein Lehrer ist, hervorgebracht hat.

Wissenschaft in jenem strengsten Sinne wie Latein, Griechisch und Mathematik ist das nicht: fast möchten wir sagen gottlob nicht, und es wird hoffentlich eine Zeit kommen, wo die große Kunst, welche jetzt so viele unserer Pädagogen rasend macht, wieder einer natürlicheren und schlichteren Auffassung des Lehrerberufs Platz macht. Und es giebt, für diesen Fall, zum Heil unserer Jugend noch einiges andere, was nicht so ganz in demselben Sinn wie Latein, Griechisch, Mathematik, Wissenschaft ist. Da ist z. B. Geschichte und Geographie: und es nimmt uns fast wunder, daß von seiten unserer Reformatoren die letztere nicht zum Zentrum ihrer Zukunftsschule anstatt des Lateinischen und Griechischen gemacht wird. Denn welche Wissenschaft könnte, um mit der Petition zu reden, unmittelbarer einführen in die Kultur und das Leben der Gegenwart? Die Geographie beschreibt ja dieses Leben nach allen Seiten, von den kosmischen Voraussetzungen des Lebens unseres Planeten bis zur Zahl der im J. 1889 in den verschiedenen Ländern lebenden Schafe und Rinder. Man klagt, daß die Ergebnisse nicht groß seien: sie sind es wohl auch auf dem Realgymnasium nicht, und dies ist sehr natürlich, weil auf diesem Gebiete sehr vieles bloße Gedächtnissache ist und zum Exempel schlechterdings kein innerer Zusammenhang besteht zwischen den 10 Buchstaben Birmingham und der Zahl 441 000, welche die Einwohner der mit jenen 10 Buchstaben bezeichneten englischen Stadt angiebt. Und wollte man hier auf dem Gymnasium mehr leisten in dem Sinne wie etwa der Postrat es verlangen könnte, der schließlich seinen Eleven gegenüber dasselbe Recht hat, wie der Professor der Physiologie seinen Zuhörern gegenüber: so würde daraus eine Überbürdung entstehen, mit der die jetzige mehr angebliche als wirkliche keinen Tag konkurrieren könnte. Allein hier ist ein Punkt, wo wir doch in der That mit der Petition übereinstimmen. Hier sollte allerdings das Gymnasium stracks in Leben und Kultur der Gegenwart einführen und mit kühnem Griff das utilitarische Prinzip ergreifen, das überhaupt das Gymnasium zu bekämpfen ganz und gar keine Ursache hat, so lange nur dafür gesorgt ist, daß der Schüler nicht über die Natur des Nützlichen im höheren und höchsten Sinne in die Irre geführt wird. Ich habe kürzlich auf einem schweizerischen

Elementarschulzeugnis gelesen: „Geschichte und politische Verfassung Nr. 2 (gut)“ und ich würde, wenn ich eine These über den geographischen Unterricht am Gymnasium aufzustellen berufen wäre, kecklich sagen: der geographische Unterricht auf dem Gymnasium dient wesentlich dem politischen Bedürfnis, ist wesentlich Politik. Derselbe vermittelt dem künftigen Bürger des Deutschen Reichs diejenigen Kenntnisse (Vorkenntnisse) über die gegenwärtige Gestalt der Erde und ihre Verhältnisse, welche denselben befähigen sollen, mit Sachkenntnis und Umsicht später seine reichsbürgerlichen und vaterländischen Pflichten auszuüben. Es ist merkwürdig, wie man bei dem eigentlich wissenschaftlichen Gegenstand, den alten Sprachen, darauf aus ist, den strengen Ernst wissenschaftlicher Arbeit durch allerlei sogenannte interessante Dinge, verfrühte Lektüre z. B., und ähnliches zu mildern, ihn kurzweiliger zu machen, wie diese verderbliche Liebkinderdidaktik meint, und dagegen ein Fach wie die Geographie, welche für Kinder von 9—14 Jahren noch gar nicht Wissenschaft sein kann, gewaltsam zu sublimieren, zu Wissenschaft zu machen: hier kann einem Unterricht, der notorisch den Schülern seither sehr äußerlich und im ganzen und großen uninteressant geblieben ist, unschwer ein wirkliches im besten Sinne realistisches Interesse gegeben werden, und wir sind der Meinung, daß sich das Gymnasium bei diesem Unterricht, dessen erhebliche Verstärkung in den jüngsten Lehrplänen nur unter dieser Voraussetzung einen vernünftigen Sinn hat, sehr bestimmt auf diesen Boden, den Boden der Wirklichkeit des Deutschen Reichs und ihrer sehr ernsthaften Pflichten stelle, welche wohl ein ideales Streben und Denken, aber kein bloßes Träumen und Schwärmen mehr zuläßt.

Dies würde also auch uns auf das Kapitel von der Gymnasialreform führen. Wir würden sehr geneigt sein, auf dieses Kapitel einzugehen und mit den vielen redlichen und patriotischen Männern, welche die Petition unterschrieben haben, eine Verständigung zu suchen, die vielleicht gar nicht so schwer sein würde. Nur freilich würden wir das Kapitel anders überschreiben, nämlich so: was ist an unseren heutigen Gymnasien verbesserungsbedürftig nnd verbesserungsfähig? Eine Frage richtig stellen ist die Hälfte ihrer Lösung: soweit aber sind wir heute und hier noch nicht: es gilt für jetzt nur, den

unsinnigen Radikalismus zurückzudrängen, der hier wie überall der Feind jedes wirklichen und vernünftigen Fortschreitens ist.

Zu einer solchen vernünftigen — also nicht radikalen — Reform würde sich dann auch der Geschichtsunterricht empfehlen, und auch hier wundern wir uns einigermaßen, daß die Reformeifrigen von diesem Unterricht so wenig reden, bei dem man doch die Backen, wenn irgendwo, voll nehmen kann. Hat nicht diese Wissenschaft auch die berühmten Riesenfortschritte gemacht, wie die Naturwissenschaften? Das Leben, in welches die Schule „einführen" soll — was beiläufig so falsch wie möglich ist, sie soll ihn fürs Leben nur ausrüsten — dieses Leben ist doch vor allem Menschenleben, Volksleben, Gesellschaftsleben, Staatsleben, und davon handelt ja doch die Geschichte. Die großen Worte freilich haben auch hier nicht gefehlt. Man schreibt dem Gegenstand einen hohen Idealgehalt zu, erwartet von ihm namentlich Förderung des Patriotismus, und wir haben sehr schöne Rezepte, wie man die Schlacht bei Thermopylä u. s. w. zu diesem Zweck, der Erzeugung von sublimiertem Patriotismus didaktisch behandeln kann oder muß: daß Geschichte d. h. Wissenschaft des Geschehenen, Darstellung des Geschehenen vor allem wahr sein muß, findet dann neben den 6 Interessen, die in jeder Stunde gepflegt sein wollen, keine rechte Stelle mehr. Wir wollen diese großen Dinge dahingestellt sein lassen: der Geschichtsunterricht wirkt genug, wenn er von einem verständigen Lehrer nach einem verständigen Lehrbuch mit verständiger Überlegung gegeben wird. Er hat in sich selbst genug Interesse, um so das bescheidene Gute zu wirken, was er wirken kann, wenn nur dieses Interesse nicht durch geistloses Memorieren oder dadurch, daß ein geistloser Reformpedant alle möglichen Interessen zugleich tendenzmäßig befriedigen will, getötet wird. Das Gymnasium — humanistisches und Realgymnasium — erreicht hier, was zu erreichen ist, Aneignung eines ziemlich reichen Materials aus der herkömmlichen Darstellung der Menschengeschichte und eine gewisse elementare Fähigkeit, mit diesem Material zu operieren. In der ersteren, Auffassung und Einprägung des Thatsächlichen, stehen die Schüler des Realgymnasiums nach meinen Wahrnehmungen denen des Gymnasiums mindestens gleich: der Sinn für das Positive, Thatsächliche, der bei ihnen mehr aus-

gebildet wird als bei den Gymnasialschülern, kommt ihnen dabei offenbar zustatten. Für das andere, das elementare Operieren mit historischem Stoff, was für das künftige Studium und zwar nicht bloß der Geschichte von Wichtigkeit ist, besitzen dagegen die Gymnasialschüler einen wesentlichen Vorteil in ihrer intensiveren weil an der Quelle geschöpften und erarbeiteten Kenntnis der Geschichte oder einiger hervorragend wichtigen geschichtlichen Beziehungen des Altertums. Es ist sehr schwer und würde sehr viel Raum erfordern, alle die Fäden aufzuzeigen, welche von jenem Zentralfach, der tiefeindringenden Beschäftigung mit den alten Sprachen, nach den verschiedenen Unterrichtsgebieten hin und von da wieder zurückleiten: hier aber liegen sie doch sehr offen zu Tage. Von Sexta an lernt der Schüler dies wichtige Geschichtsgebiet aus der Quelle kennen: indem er die Worte lernt, lernt er — erarbeitet er sich — die Begriffe: einzelne Partieen, einzelne Quellenschriften, Xenophon, Cäsar — den Dichter einer naiven Zeit Homer, den Dichter einer hochentwickelten und blasierten Zeit Horaz — u. s. w. u. s. w. lernt er sogar sehr gründlich kennen: und was er da von Geschichte lernt, das ist in der That sehr viel mehr und sehr viel wertvoller als alles, was er aus seinem geschichtlichen Lehrbuch lernen kann. Er lernt den Menschen kennen — auf dem einzigen Wege und in demjenigen Maße wie ein Knabe den Menschen kennen lernen kann, und dies, den Menschen kennen lernen, ist auch, mag man vom Ideal sagen was man will, letzter und höchster Zweck des Geschichtsunterrichts. Dieser kann und soll oder sollte Begeisterung erwecken: denn Gottlob sind Thaten reiner Vaterlandsliebe, reiner Gottes- und Menschenliebe, hoher Überzeugungstreue wirklich auf unserer Erde von Menschen unseresgleichen geschehen: aber gemacht werden darf hier nichts, es muß geschehen sein und muß nach besten Kräften so wie es geschehen ist erzählt werden. Auf diesem schwierigen Gebiete — vielleicht dem schwierigsten, aber glücklicherweise nicht dem wichtigsten — würde es im obigen Sinne viel zu reformieren geben. Zunächst wäre die unglückliche „biographische Erzählungsstunde" des neuen Lehrplans, mit welcher man mit Herkules beginnend und mit unserm Kaiser Wilhelm I. endigend einmal wöchentlich in Sexta und Quinta den Geschichtssinn verderbt, wieder zu beseitigen; alsdann

wäre die Frage einer Sichtung des auf der Schule durchzunehmenden Stoffes mit Ernst in Angriff zu nehmen: nicht so, daß man dieselbe in einer oder der anderen Provinz zum einmaligen Gegenstand einer Direktorenkonferenz macht, was mit Erlaubnis zu sagen, einem so vielumspannenden Gegenstand gegenüber leeres Stroh dreschen heißt. Wir sind sonst sehr wenig für das Eingreifen von oben, wo nicht grober Mißbrauch es verlangt: hier aber wäre man versucht zu wünschen, daß bei schwerer Polizeistrafe verboten würde, auf die griechische Geschichte vor Solon mehr als 5, auf die römische vor 264 mehr als 6 Stunden, auf die Geschichte des „Mittelalters" 476—1517 mehr als 8 Monate mit je 3 Wochenstunden zu verwenden; auch in der neueren Geschichte müßte durch Sichtung, Ausscheidung des Didaktisch-Minderwertigen Luft geschafft werden, damit einige Zeit auch für das 19. Jahrhundert gewonnen werde. Von einer Umschaffung der Schule im Sinne der Petition aber ist auch auf diesem Gebiete schlechterdings nichts zu erwarten als Verwirrung und Experimente, während wir uns für die noch vorhandenen Mängel damit trösten können, daß die Zeiten der größten Verkehrtheiten auch auf diesem Gebiete vorüber sind und im Durchschnitt auf den deutschen Gymnasien folgendes Gute erreicht wird, daß

1. die Schüler mit den wichtigsten Thatsachen der griechisch-römischen Geschichte gut,

2. mit den wichtigsten Thatsachen, Männern und Frauen der vaterländischen Geschichte ausreichend, und

3. mit der Geschichte der europäischen Staaten seit 476, resp. 1517 soweit bekannt sind, um die Genesis des gegenwärtigen Staatensystems einigermaßen zu begreifen: sie sind, unter glücklicher Verwendung der verschiedenen Blicke unserer modernen Pädagogik, des Durchblicks und des Einblicks, des Vorblicks und Rückblicks, des Umblicks und Ausblicks, namentlich aber dadurch, daß sie Ein großes geschichtliches Gebiet, das griechisch-römische, nicht bloß vom Hörensagen kennen, auf der Stufe der Besinnung angekommen und können sich auf der Universität oder wo ihnen sonst die Muße werden mag, der Vertiefung befleißigen.

Im allgemeinen giebt der Betrieb des geschichtlichen Unterrichts dem Radikalismus nicht so viel Stoff zu Anklagen, als man

denken sollte: höchstens, daß man auch hier über die Bevorzugung des Altertums klagt. Der Haupteinwand gegen die jetzige Organisation des humanistischen Gymnasiums pflegt neben dem Vorwurf, daß die Naturwissenschaften nicht genügend gepflegt werden, daher entnommen zu werden, daß die neueren Sprachen — zunächst also das Französische — nicht zu ihrem Rechte kommen, und wenn in früheren Tagen die Vertreter der Realschule I. O. ihre gymnasialen Gegner recht ausbündig ärgern wollten, so warfen sie ihnen den Trumpf hin, daß die Resultate des Unterrichts im Französischen auf dem Gymnasium gleich Null seien. Wir wollen diesem letzteren Kinde der Bosheit doch gleich den rechten Namen geben, indem wir es rundheraus als eine Lüge bezeichnen. Die guten Lehrer des Französischen waren in jener Zeit, in den 60er Jahren, recht selten und demgemäß war auch der Unterricht an manchem Gymnasium wie auch an mancher Realschule I. O. recht mangelhaft, gleich Null sind seine Ergebnisse aber niemals gewesen. Er hat auch damals die weitaus größte Zahl der Abiturienten vollauf befähigt, auf der Universität französische Werke ihres Studiengebiets, auch mathematische und naturgeschichtliche, ohne viel „Lexikonwälzen" gut, historische wie etwa Guizot oder Thierry nicht selten selbst leichter und sicherer, als ihre Kollegen an der Realschule vermochten, zu lesen, französische Zeitungen ohne alle Schwierigkeit und ohne Lexikon so zu lesen, wie im allgemeinen gesprochen man Zeitungen zu lesen pflegt. Diejenigen aber, welche mit Obersekunda, Anfang oder Ende, abgegangen sind, haben auch damals schon, wenn sie 50 französische Briefe kopiert hatten, den 51ten schreiben können: und was das Sprechen betrifft, so hat es doch im Jahre 1870 bei dem großen Massenexamen für den praktischen Bedarf so ziemlich ausgereicht. Wo ein guter Lehrer, der selbst Freude an dem Fach hatte, von den großen und glänzenden Vorzügen, welche die französische Prosa (la plus parfaite des proses, Vinet) mit der lateinischen Sprache gemein, und denen welche sie vor dieser, der deutschen und der englischen voraus hat, durchdrungen war, den glänzenden Dialog, den glücklich treffenden Ausdruck, den schönen Klang eines gut gesprochenen Französisch selbst empfunden und gewürdigt hat — wo, sagen wir, ein solcher Lehrer zur Verfügung war, da hat auch damals

schon ein namhafter Teil der Schüler die Freude an der französischen Sprache und Litteratur von ihm geerbt. Wir sind aber seit dieser Zeit nicht zurück, sondern vorwärts gegangen und dürfen hoffen, daß die französische Stunde bald von III aufwärts zu den positivwertvollen und erfreulichen Stunden, nicht mehr, wie früher oft, zum notwendigen Übel zählen werden. Von der Sublimierung dieses Unterrichts, wie ihn mit viel Geist und im einzelnen aufs glücklichste Münch in der oben angeführten Broschüre beschreibt, vermögen wir nicht uns viel zu versprechen: selbst wenn sie gelingen sollte. In der Hineinziehung der Lautphysiologie in den Elementarunterricht sehen wir nur ein Mittel, dem Schüler den französischen Unterricht gründlich zu verleiden und daß der Lehrer darauf hält, den französischen Text gut, treffend, geschmackvoll zu übertragen, wozu Münch so nützliche Weisung gegeben, ist zwar sehr empfehlenswert und sehr notwendig, die strenge wissenschaftliche Schulung aber, wie das Übersetzen aus dem Lateinischen oder Griechischen sie giebt, wird es nie gewähren: so wenig als es das Übersetzen aus dem Englischen, Italienischen, Spanischen, oder welche neuere Sprachen man nehmen möge, gewähren wird. Eine etwas bessere Aussprache, größere Fähigkeit des Hörens, was für das spätere Sprechenlernen bei weitem das Wichtigste ist, noch etwas mehr Geläufigkeit im schriftlichen und mündlichen französischen Ausdruck ist erreichbar: mehr als dies ist zwar für die lateinlose Schule, nicht aber für das Gymnasium von wesentlichem Interesse. Denn dessen Schüler gehen entweder, und dies gilt auch vom Realgymnasium, mit Anfang oder Ende Obersekunda in ein Geschäft, und möglicherweise in ein solches, wo leichte und sichere mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache notwendig ist: dann müssen sie sich diese Fertigkeit, welche kein Gymnasium ihnen schaffen kann, auch das Realgymnasium nicht, an Ort und Stelle, durch ein paar Monate Genf oder Paris erwerben; oder sie gehen zum gelehrten Fach über, werden Juristen, Ärzte, Theologen, Lehrer: und dann haben sie 1) auf der Universität überflüssige Zeit, wenn sie glauben dies nötig zu haben, soviel Französisch als sie wollen, hinzuzulernen, und 2) sind, im Vertrauen gesagt, die Fälle, wo der gewöhnliche Jurist, Arzt, Theologe, Lehrer auf deutschem Boden in die Lage kommt, in der ihm nicht etwa notwendig, sondern

nur in hohem Grade wünschenswert ist, französisch sprechen und gewandt schreiben zu können, außerordentlich selten. Das Französische ist ein Bildungsmittel — ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen unserer Nation gemeinsamen Bildung, das niemand missen oder in seiner Bedeutung herabsetzen will. Daß aber seine Bedeutung in dieser Beziehung gegen früher z. B. die Zeit von 1815—1848, nicht zu reden von den Zeiten Napoleons I. oder Ludwig XIV. zugenommen habe, ist eine ganz willkürliche Behauptung: und es ist eine unzweifelhafte geschichtliche und handgreifliche Thatsache, welche wir der marktgängigen Phrase von dem höhern Werte der neueren Sprachen entgegenstellen müssen, daß das Studium des Lateinischen und was mit diesem Studium zusammenhängt, für unsere Nation jederzeit wichtiger gewesen ist und es auch noch ist, als das Studium, wohlgemerkt, das Studium des Französischen. Daß ein Studium des Französischen, also auch eine schulmäßige Behandlung des Französischen wie Münch es in seinem sogenannten modernen Gymnasium voraussetzt, überhaupt nur möglich ist auf Grund des Lateinischen, weil dieses, wie Vinet geistvoll sagt, la raison — die historisch-logische Basis, der Vernunftgrund des Französischen ist — daran kann man nur zweifeln, so lange man das Experiment, wie man Wasser in ein Sieb faßt um damit ein leckes Faß zu füllen, noch nicht wirklich gemacht hat.

Wir kommen hier noch von selbst auf die neueste Forderung, in welcher sich die Übereiferer in unserer eigenen Mitte mit den Männern „des Lebens“ begegnen. „Der englische Unterricht ist als obligatorischer in den Lehrplan aufzunehmen“ lautet eine der vier Thesen in dem Referat für die Sächsische Direktorenkonferenz, welches der Referent, Herr Direktor Röhl zu Naumburg mir zuzuschicken die Güte hatte. Emas non quod opus est, sed quod necesse est, „du mußt nicht kaufen, was nötig, sondern was unumgänglich ist“, lautete der sehr verständige Rat, welchen ein mitten im Leben stehender Mann, der alte M. Porcius Cato seinem Sohne Marcus gab und den ich mir bei dieser Gelegenheit in das Stammbuch der Überbürdungsgegner einzutragen erlaube, sofern sie, wie meist der Fall, zugleich Reformatoren sind. Ich weiß nicht, warum wir jetzt auf dem Gymnasium auf einmal

alle alles lernen sollen, auch nicht, warum das Englische für die Lebenskreise, aus denen das Gymnasium sich rekrutiert, jetzt wichtiger sein soll als vor 40 oder 100 Jahren. Es ist immer eine sehr schöne Sache gewesen, den Shakespeare oder Milton englisch zu lesen und es ist auch gar nichts dagegen zu erinnern, im Gegenteil, es ist sehr schön, wenn an einem Gymnasium, sagen wir von Obersekunda aufwärts, solcher Unterricht fakultativ — d. h. eifrigen Schülern von einem der Sache mächtigen Lehrer — dargeboten wird. Über die dabei zu befolgende Methode reden wir ein andermal, wenn sich Gelegenheit giebt zu untersuchen, wohin die vielgerühmte induktive Methode gehört und wo sie nicht hingehört.

Der Forderung obligatorischen englischen Unterrichts für das Gymnasium stellen wir uns prinzipiell entgegen. Wohin kommen wir mit dieser Forderung? Verfasser italienischer Chrestomathien und Übungsbücher haben schon vor fünfzig Jahren einen obligatorischen Unterricht im Italienischen gewünscht — und warum auch nicht? Das Italienische hat sehr große Vorzüge, auch eine wertvolle Litteratur und die These 1 in jenem Referat: „Die Kenntnis des Englischen ist ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung der Gegenwart" — — wäre so gut und so schlecht auf das Italienische anwendbar wie auf das Englische. Ich leugne aber diese Behauptung durchaus. Die Kenntnis des Englischen ist kein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung der Gegenwart: sondern sie ist nur ein wünschenswürdiger Bestandteil der allgemeinen oder der besonderen Fachausrüstung vieler Einzelnen. Herr Röhl hat in seinem Referat meine Äußerung erwähnt, daß für das Englische und für manches andere die aus Ferien bestehende eine Hälfte des akademischen Jahres die richtige Zeit sei: es ist mir sehr Ernst mit dieser Ansicht und ich bin bereit, sie noch deutlicher auszusprechen, da mir die betreffenden Herren, für welche die Äußerung bestimmt war, aus Gründen, die ich zu würdigen weiß, bis jetzt noch keine Antwort gegeben haben. Das Gymnasium kann nicht alles lehren, sondern nur die Fähigkeit geben, alles zu lernen: und der Satz des Herrn Röhl, daß den meisten Menschen und namentlich der Jugend das Gute dargeboten werden müsse, damit es ergriffen werde,

geht sehr viel zu weit. Dabei möchte ich, nicht gegen jenes Referat, sondern gegen eine sehr verbreitete Meinung, darauf aufmerksam machen, daß man ein sehr schlechtes Geschäft machen würde, wenn man in Untersekunda, geschweige gar in III. mit zwei Stunden Englisch beginnen wollte, was doch irgendwie auf Kosten, sei es der alten Sprachen, sei es des Französischen, sei es irgendwelchen andern Fachs geschehen müßte. Gesetzt, der Untersekundaner fängt Englisch mit 2 Stunden wöchentlich an und setzt es so bis zum Schluß des Gymnasialkursus fort, so giebt dies, von jeder häuslichen Arbeit abgesehen 80 + 80 + 80 + 80 = 320 Stunden. Will man mir einen mittleren Oberprimaner, einen ausgereiften Abiturienten, und noch besser einen Studenten in den Ferien geben, so mache ich mich anheischig, den ersteren in 3 Monaten bei 4, den letzteren in 2 Monaten bei 6 wöchentlichen Stunden, thut pr. pr. 54 Lehrstunden so weit zu bringen, daß er Macaulay und die Times ohne Lexikon, Shakespeare mit Lexikon und Delius Kommentar bewältigen kann, und mehr ist doch nicht nötig. Was gilt die Wette?

Man wird die Erfahrung, daß eine neuere Sprache, welche auf dem Latein ruht, um so rascher und sicherer gelernt wird, je fester der Schüler schon in dieser letzteren, grundlegenden Sprache geworden ist, und an ihr sein Sprachgefühl oder seinen Sprachsinn geschult hat, mit aller Deutlichkeit an der jetzigen Einrichtung des französischen Unterrichts machen. Der neue Lehrplan hat dasselbe bekanntlich in Quinta mit 4, in Quarta mit 5 Stunden, anstatt seither 3, 2 ausgestattet, und gleichzeitig das Lateinische in den 3 unteren Klassen von je 10 auf je 9 Stunden vermindert. Wir können schon jetzt nicht im mindesten daran zweifeln, daß bei diesem System im Französischen nicht mehr herauskommen wird, als nach dem früheren, daß hier in V. und IV. ein Mehr-Kapital angelegt wird, das keine Zinsen trägt und daß man dem Lehrplan hier wie sonst anmerkt, daß er durch Kompromisse zustande gekommen ist. Einer seiner Verfasser, der verewigte Bonitz, hat 1873 ausgeführt, daß man am richtigsten das Französische erst mit Untertertia, und zwar dann mit 3 Stunden, beginnen, damit zwei Jahre fortfahren und alsdann in zwei Wochenstunden bis Prima den Unterricht fortführen würde; die moderne Sprache würde dann in einen durch Latein und

die Anfänge des Griechischen gut vorbereiteten Boden gepflanzt, und sie würde sich fruchtbarer erweisen, dem Schüler selbst plausibler sein, als nach der damaligen und jetzt verschlimmbesserten Einrichtung. Daß dies richtig ist, weiß unter den Fachmännern jedermann, er hütet sich bloß, es zu sagen. Hier wird in der That Zeit verschwendet: verschwendet, weil man sich vor dem Geschrei der mitsprechenden Menge, vor den Insolenzen anonymer Zeitungsartikelschreiber fürchtet, welche durchaus mehr Französisch verlangen und es jetzt zum Schein — nur zum Schein — auch erhalten. Daran ist nicht zu rütteln, denn die Zeiten sind schlecht, und man lernt bei den heutigen Verhältnissen notwendige Übel tragen; trösten wir uns einstweilen mit dem schlechten Trost, daß überhaupt auf dieser mangelhaften Erde so viel vergeudet wird — daß unsere Nation und ihre Bildung auch nicht an den vielen unnötigen h oder ie, die sie seit Jahrhunderten geschrieben, gestorben ist, und daß dieser Lehrplan, den wir im allgemeinen für einen Rückschritt gegen den von 1856 halten, noch immer hundertmal besser ist, als alle die Einheits- oder Lebensschulprojekte oder Experimente, mit denen man uns bedroht.

Das Gymnasium, heißt es hier auch bei seinen guten Freunden, müsse „mit der Zeit fortschreiten", und ein Haupttrumpf bei diesem Mit-der-Zeit-fortschreiten ist der Punkt, auf den wir zuletzt kommen müssen — es müssen die Naturwissenschaften mehr gepflegt werden. Man spricht von den Riesenfortschritten, welche diese gemacht und von der großen Bedeutung, welche sie in der Gegenwart hätten. Wir leugnen weder jenen Riesenfortschritt noch diese Bedeutung, wenn gleich wir meinen, daß diese Bedeutung nicht erst gestern und vorgestern so groß geworden ist; allein mit der großen Hauptfrage nach der richtigen Gestaltung des Gymnasialunterrichts als des zu wissenschaftlicher Arbeit erziehenden hat dies unmittelbar wenig zu thun. Zunächst möchten wir in aller geziemenden Bescheidenheit fragen, wer denn eigentlich diese Fortschritte gemacht hat, ob nicht ein sehr guter Teil derselben durch diejenigen gemacht worden ist, die durch das Gymnasium vorgebildet worden sind? Auch sollten wir denken, daß andere Wissenschaften auch fortgeschritten sind, daß eine die andere befruchtet, — daß es sehr zweifelhaft ist, ob gerade vermehrter naturwissenschaftlicher Unter-

richt überall und mit Notwendigkeit die Wirkung hätte, zu weiterem naturwissenschaftlichem Forschen anzuregen: der Fall ist wenigstens auf anderem Gebiet vorgekommen, daß Manchem, der an sich sehr geeignet gewesen wäre, sich jenem Gebiet der „Naturwissenschaft" zuzuwenden, welches wir Sprachwissenschaft oder aus alter Gewohnheit Philologie nennen, die Lust dazu durch einen langweiligen und geistlosen philologischen Unterricht vertrieben worden ist und wir sind vermessen genug, anzunehmen, daß ein geistloser, geisttötender naturwissenschaftlicher Unterricht ebenso möglich ist, als ein geisttötender philologischer. Daß dem künftigen Mediziner mehr Naturwissenschaft auf dem Gymnasium nützlich sein würde, wäre, selbst wenn es so uneingeschränkt und unbedingt wahr wäre, wie es nicht ist*), durchaus kein Beweis. Denn wo entpuppt sich denn der künftige Mediziner? Nach meinen, doch nicht so ganz geringen Erfahrungen wird der Entschluß dies oder das zu werden, dies oder jenes zu studieren, selten vor Unterprima, nicht selten erst in Oberprima und auch da häufig erst vorläufig gefaßt; deren aber, die zwischen Abiturientenexamen und Beziehen der Universität noch ihren Entschluß ändern, plus deren, welche noch auf der Universität umsatteln, glaube ich auf allemal zehn Abiturienten einen — also 10% unserer Abiturienten, rechnen zu können. Was aber das am häufigsten geltend gemachte Moment — die Fähigkeit des Beobachtens werde zu wenig gepflegt — betrifft, so glaube ich nicht, daß dieser Vorwurf auf richtiger Beobachtung beruht. Beobachten in dem Sinne, wie der Naturforscher, oder der Arzt, der Physiolog und schließlich sollten wir denken je auf seine Weise eigentlich jeder auf seinem Berufsfelde es thun muß, kann man doch erst da auf fruchtbare Weise, wo das D e n k e n eine gewisse Stärke erlangt hat, wo der Schüler einigermaßen sich daran gewöhnt hat, bei einer ihm gestellten wissenschaftlichen

*) Es ist ein grober Irrtum zu meinen, daß Stunden wie Deutsch, Geschichte, Religion, Naturkunde, wenn man sie vermehrt, das entsprechende Mehr an Ertrag geben würden: es gehört zum Wesen dieser Stunden, daß man sie n i c h t zu alltäglichen machen darf, wenn sie das, was sie bezwecken, wirken sollen. Unter den vielen Verkehrtheiten z. B., welche die Instruktion Friedrich Wilhelms I. für den Unterricht seines Kronprinzen zeigt, ist sicher die verkehrteste die, daß an allen Wochentagen von 9—$^3/_4$11 Religion traktiert werden solle: welches hier die Folgen waren, weiß jedermann.

Aufgabe alle Momente zu berücksichtigen und zwar objektiv zu berücksichtigen, ohne sich durch eine oberflächliche und scheinbare Intuition zu raschem Urteil und zu rascher Schlußfolgerung verleiten zu lassen. Nun wüßte ich in der That nicht, wo dieses denkende Beobachten oder beobachtende Denken besser und konsequenter, unerbittlicher geübt würde, als durch den Unterricht in den alten Sprachen und in der Mathematik, von Sexta bis Prima. Mehr Naturwissenschaft auf der Schule mit den Riesenfortschritten der Naturwissenschaften zu motivieren, kann nur Universitätsprofessoren und solchen einfallen, welche von den unterhalb der Prima befindlichen Klassenstufen keinen Begriff haben, d. h. also, die von dem, worauf es ankommt, bloß die kleinere Hälfte verstehen. Je feiner, schwieriger, umfassender die Aufgaben sind, welche heute der Naturwissenschaft gestellt sind und fernerhin gestellt sein werden, um so schärfer wird das Instrument geschliffen sein müssen — der beobachtende Geist, das Anschauungsvermögen ausgebildet werden müssen. Ich bin in dem, was man einer alten Tradition nach aber mit großem Unrecht ausschließlich Naturwissenschaften nennt, Laie geblieben: wo ich aber in der Lage war, naturwissenschaftlichen Erörterungen z. B. bei der Lektüre eines philosophischen Werkes wie etwa A. Langes Geschichte des Materialismus zu folgen oder mir die Bedeutung der Entdeckung Robert Mayers klar zu machen, da konnte ich doch deutlich genug wahrnehmen, daß es hier doch nicht allein auf Übung des physischen Auges, sondern auf Schärfe des Denkens, Allseitigkeit der Beobachtung, Contuition ankommt.

Diesen Eigenschaften würde eine breitere Berücksichtigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts von Sexta oder von Tertia an nichts weniger als förderlich sein: wir wollen daran erinnern, daß die Wissenschaft in Sexta aposteriorisch mit dem Stillesitzenlernen beginnt. Der Unterricht hat, nachdem der neue Lehrplan die kleine Lücke in Quarta vollends ausgefüllt hat, am Gymnasium seine richtige Stelle, wo er bei mittleren Lehrern das wirkt, was er für Knaben und Halbjünglinge, welche studieren lernen sollen, allein wirken kann: er weckt in ihnen den Sinn für denkende Betrachtung der Naturobjekte und giebt ihnen einige Orientierung in dieser reichen Welt, lehrt sie eine Anzahl Gesetze

und grundlegende Thatsachen, Begriffe, methodische Griffe kennen; er erschließt ihnen den Begriff Natur und eröffnet ihnen dadurch den Weg zum Verständnis jenes wichtigen Gegensatzes, den wir mit den Worten Natur und Geist bezeichnen. Der erziehende Unterricht erzieht zur Freiheit und hat diesen schwierigen Begriff Freiheit dem werdenden Menschen zu einer Wahrheit zu machen: er kann es nur, wenn auch die Naturgebundenheit, die Naturseite des menschlichen Seins lebendig empfunden und erkannt ist.

Aber den erziehenden Unterricht auf etwas anderes gründen zu wollen, als auf Sprach- d. h. Geisteswissenschaft, die Bildung des Menschen im höheren Sinne mit Naturwissenschaft beginnen zu wollen — damit beginnen zu wollen, daß man dem Schüler deutlich macht, er gehöre zur Klasse homo sapiens — das ist einstweilen noch eine Thorheit: und mögen wir noch so bereitwillig zugeben, daß das Realgymnasium in Naturwissenschaften auf der obersten Stufe mehr leistet als das humanistische und also nach dieser einen Seite hin einem künftigen Mediziner mehr biete, so ist damit noch gar nicht gesagt, daß es zum Studium der Medizin besser vorbereite.

III.

Und dies, daß es auf den Geist säet und die Wissenschaft von der Sprache, also von dem, was den Menschen von aller niedrigeren Schöpfung unterscheidet, zum Mittelpunkt seines Unterrichts macht, ist der tiefste Charakterzug des humanistischen Gymnasiums und muß es bleiben. Das Werk von Paulsen gebraucht den Ausdruck humanistisch stets mit einer Art von Ironie, wie sie einem Werke wohl ansteht, das überall wohl zehnmal so breit als tief ist: und sehr billig ist es in der That, der verschiedenen überwundenen Standpunkte und Überschwenglichkeiten zu spotten, mit denen man die Griechenwelt als Realisierung des Menschheitsideals u. s. w. gepriesen hat. Dies meinen wir nicht mehr, wenn wir vom humanistischen Gymnasium sprechen. Der Ausdruck ist aber in dem Sinne völlig berechtigt und zutreffend, daß es seine Schüler einführt nicht bloß in die Naturgeschichte des Menschen, sondern in die Menschengeschichte; daß es ihn zu diesem Zweck auf den humanen und nicht wie man jetzt will den chauvinistischen

Standpunkt stellt, um ihn eben auf diesem humanen Wege in einem freien und hohen Sinne zum Dienste seines Vaterlandes zu erziehen; daß es ihn Erkenntnis und Verständnis menschlichen Lebens aus einer Anzahl bedeutender Hervorbringungen nicht bloß fremder, sondern verschwundener Völker gewinnen läßt und ihn zu diesem Verständnis heranbildet, indem sie ihn ihre Sprachen verstehen, das Verständnis dieser Sprachen erarbeiten lehrt; und daß sie ihm damit den Schlüssel zu allem giebt, was Menschen gedacht, gethan, errungen haben, — was Menschen interessieren kann, — nihil humani a me alienum puto.

An der Überzeugung, daß eine solche Schule die richtigste Vorbereitungsschule ist für diejenigen, welche einst in besonderer Weise mit größerer Kraft und schwererer sittlicher Verantwortung als die meisten übrigen ihrer Mitbürger ihre Lebensarbeit zu thun berufen sind, kann uns alles, was jetzt aufs neue von Worten herangeschleppt wird, nicht irre machen: und auch das neueste Produkt der Experimentalpädagogik, das in unmittelbarem Anschluß an die Petition in die Welt gesetzt werden soll, die sechsklassige einheitliche Mittelschule, wird wohl in Worten endigen, wie es mit bloßen Worten begonnen hat*). Das humanistische Gymnasium muß Wert darauf legen, daß ihm der Knabe in verhältnismäßig frühem Alter übergeben werde, damit er sich in den Grundgedanken aller wirklichen wissenschaftlichen Arbeit, die Wahrheit um ihrer selbst willen, la lumière pour la lumière, wie Vinet sich ausdrückt, zu suchen, hineinlebe. Lehret ihn Englisch und Französisch u. s. w. in diesem Alter, gründet eine Schule auf diese als Hauptgegenstände, so ist Euer Gedanke dabei, daß er es später brauchen könne, im gewöhnlichen Sinne des marktgängigen Nutzens, und es wird auch bald oder von Anfang an des Schülers Gedanke sein. Es muß ja solche Schulen geben, und sie, die ächten und ursprünglichen Realschulen, stehen uns an ihrer Stelle vollkommen ebenso hoch als Gymnasium oder Universität: aber Vorbereitungsschulen für Berufe, die einer streng

*) Ich kann mich jetzt darüber auf den Aufsatz von Paul Cauer in Nr. 31 des Deutschen Wochenblattes „Das Einjährigen-Recht und die höheren Schulen" berufen.

wissenschaftlichen Durchbildung bedürfen, sind es nicht. Wird Euer mit Französisch, Englisch, praktischem Rechnen und Eurer übrigen „möglichst abgerundeten" Bildung ausgestatteter Knabe dann später in die Klasse hinübertreten, wo er Lateinisch oder Griechisch und anderes wissenschaftlich lernen soll, so wird er es entweder mit dem Hintergedanken thun — wozu das alles, da ich ja Englisch und Französisch kann? — oder er wird auch dies Latein, Griechisch und alles weitere lernen, weil man es einmal später brauchen kann: jenes la lumière pour la lumière wird er nicht verstehen, während er es jetzt sehr früh wenigstens ahnt und später als Sekundaner oder Primaner versteht, so weit man ein Ideal in diesen Jahren verstehen kann. Daß nicht alle den ganzen Weg bis zur Universität durchmachen, durchmachen können, wovon jetzt so viel Wesens gemacht wird, — viele mit Sekunda, Unter-, Ober- und selbst noch früher abgehen, macht uns nicht irre: es ist nicht zu ändern, und wir können für das ganze und auch für die meisten einzelnen einen großen Schaden darin nicht erblicken, so lange nur das Prinzip des gymnasialen Unterrichts davon nicht berührt wird. Auch diese haben denn doch vieles gelernt, was ihnen nicht wieder verloren geht, — vor allem Eines, worauf jede höhere Schule beruht, wissenschaftliche Aufgaben in strenger Arbeit zu erledigen — sie sind gewöhnt worden, nach dem Vollständigen zu streben, und sie sind wenigstens berührt worden von dem, was die Schule an ihnen wirken wollte — durch Gewöhnung an das Vollständige sie zum Streben nach dem Vollkommenen zu erziehen. Es mag sein, daß der gute Same bei ihnen, auch wenn er auf gutes Land gefallen, nur 60- oder 30fältige Frucht bringt: auch bei den übrigen giebt es bekanntlich nicht immer die 100fältige Frucht, die es geben könnte: aber gänzlich verloren ist doch dieser Unterricht, der recht eigentlich das Leben im Auge hat, weil er auf den Nutzen des Tages verzichtet, bei sehr wenigen, und diesen würde auch die Naturwissenschaft und die neueren Sprachen nicht helfen.

In diesem Sinne halten wir an der Unterrichtsorganisation des humanistischen Gymnasiums fest, weil der Augenschein lehrt, daß sie sich bewährt hat, und daß sie die Kraft des Organischen hat, sich zu erneuern und zu ergänzen. Wir wenden uns an die

redlichen und unbefangenen Unterzeichner der Petition und laden sie ein, noch einmal zu prüfen, ob es wirklich an dem ist, daß wir das ungeheure Wagnis einer Radikalreform unseres Schulwesens, das doch, wie wir vernehmen, bei den übrigen Kulturvölkern in ziemlich gutem Rufe steht, zu unternehmen gezwungen sind; ob es nicht einigermaßen für dieses Schulwesen spricht, daß die Nation bei diesem System einen großen Krieg siegreich bestanden und in langsamer Arbeit eine große friedliche Revolution, die politische Wiedergeburt Deutschlands, vollbracht hat; ob es wohlgethan ist, dieses Gebiet, wo vor allem Stetigkeit der Entwickelung und ruhiges Fortschreiten nötig ist, einer endlosen Reihe von Experimenten preiszugeben; und ob in der That der Sitz der Übel, die unzweifelhaft wie jederzeit so auch jetzt vorhanden und wie jederzeit so auch jetzt zu bekämpfen sind, in der Organisation unserer Schulen zu suchen ist und nicht an andern Stellen, welche der Reform viel näher liegen und viel unmittelbarer zugänglich sind. Wir erkennen sehr willig an, daß die Petition, verkehrt in sich und irreführend wie wir sie finden müssen, dabei doch ein Symptom des tiefgehenden Interesses ist, das weite Kreise unseres Volkes der Erziehung seiner Jugend widmen; aber eine Reform, eine radikale Reform könnte doch nur verlangen, wer wirklich Sachkenntnis besitzt — jene Sachkenntnis, welche nur in dem Berufe selbst und seiner täglichen Ausübung gefunden wird.

Vor allem also wenden wir uns an diese Männer des Berufes selbst, die sich jetzt täglich von dem dreisten Dilettantismus und der gewerbmäßigen Agitation die gröbsten Beleidigungen sagen lassen müssen, die man den Ärzten, den Juristen, den Theologen oder Architekten u. s. w. niemals zu sagen wagen würde. Die Zeit ist nicht mehr, wo man sich begnügen konnte, ruhig hinter seinem Pfluge zu gehen und seine Pflicht zu thun, darauf vertrauend, daß die Windworte der Wind auch wieder verwehen werde. Man hat diesen Windworten das Feld allzulange allein überlassen und die Lüge vom Bankerott dessen, was die Ignoranten in der Gesellschaft die alte Methode nennen, beginnt eine Macht zu werden, wie jede Lüge, für die man genug Hörer von der Straße herbeilocken kann; es gilt, daß auch wir, die wir unser Leben nicht dem Gymnasium oder dem Realgymnasium oder

irgend einem sonstigen Abstraktum, sondern der vaterländischen Jugend und ihrer Erziehung zur Wissenschaft geweiht haben, vor der Nation Zeugnis ablegen für die Bildung, welche unsere Nation groß gemacht hat und die ihr heute doppelt notthut, wo man ihr mit der Selbstgenugsamkeit ihrer Gegenwart schmeichelt, und ihr aufreden will, daß sie nicht mehr nötig habe, den Zusammenhang mit der Vergangenheit zu pflegen. Es mag sein, daß die Sache der klassischen Bildung — sagen wir lieber der humanen und historischen Bildung, derjenigen Bildung, welche strebt, durch gründliche Einführung in die Arbeit vergangener Geschlechter die Jugend zu stählen für die Aufgaben der Gegenwart — jeden für seinen bescheidenen Teil an diesen Aufgaben, — augenblicklich nicht die populäre ist; sie ist gleichwohl die Sache unseres Volkes und wird also auch die Kraft haben, wie jede gute Sache, ihre Vorkämpfer gegen die konventionellen Schmähworte und Stachelreden festzumachen, mit denen die Diener einer weitverbreiteten Modethorheit jeden einschüchtern, der dieser ihrer Göttin entgegentritt. Die erste Aufgabe ist, mit Nachdruck daran zu erinnern, daß wissenschaftliche Erziehung und Unterricht gerade so sehr eine schwer zu erlernende Kunst ist, wie etwa die ärztliche, und daß man auch auf unserem Boden sogut wie auf dem ärztlichen ein Recht hat, gestützt auf seine durch saure Arbeit erworbene Sachkenntnis, den Pfuschern die Thüre zu weisen: und es wird nötig sein, daß wir bei diesem Kampfe gegen den dilettantischen Radikalismus und gegen die Irreleitung des Volks durch diesen Radikalismus nicht bei der Abwehr stehen bleiben, sondern zu entschlossenem Angriff übergehen.

Druck von G. Kreysing in Leipzig.

Im Verlage von ***C. G. Kunzes Nachf.*** *(Dr. Jacoby) in* ***Wiesbaden*** *sind ferner erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:*

Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament von **Oskar Jäger,** Gymnasial-Direktor in Köln. 2. Aufl. M. 3.

Dieses Buch hat sich in kurzer Zeit einen bleibenden Platz in der pädagogischen Litteratur gesichert. Man darf es im Einklang mit zahlreichen Urteilen aus den berufensten Kreisen namentlich jüngeren Lehrern als ein Repertorium der Orientierung für Erziehung und Unterricht empfehlen, auf dessen 168 Seiten sie für eine Menge Fragen Anregung zum Selbstdenken und Selbstprüfen, also den Schlüssel zu jedem gedeihlichen Wirken auf pädagogischem Gebiet finden werden.

Schulstreit und Schulreform. Dramatische Scenen, frei nach Aristophanes. Von **Orbilius Empiricus.** 1887. Preis M. 1.

Inhalt: 1. Gymnasium und Realschule,
2. Die Erziehungsschule.

Das erste Stück behandelt im Ton der antiken Komödie den Streit der Vertreter der klassischen Bildung und der Realschulmänner und wendet sich zum Schlufs gegen die Verschmelzungsvorschläge des Einheitsschulvereines. Das zweite bekämpft in ähnlicher Weise die doktrinäre Richtung der Herbart-Ziller'schen Pädagogik.

Gespräche über die Herbart-Ziller'sche Pädagogik. Von Dr. **Oskar Hubatsch,** Direktor des Realgymnasiums zu Halberstadt. 1888. 15 Bogen gr. 8. Preis M. 3.

Die „Gespräche“ bekämpfen die Herbart-Zillersche Pädagogik. Sie bilden ein wissenschaftliches Seitenstück zu der in demselben Verlage im vorigen Jahre erschienenen poetischen Satire „Schulstreit und Schulreform“ und nehmen denselben Standpunkt ein, den Oskar Jäger in seinem Buche „Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament“ dieser Richtung gegenüber vertritt.

Abrifs der neuesten Geschichte. 1815—1871. Von **Dr. Oskar Jäger,** Direktor des K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln. Zweite Auflage. 1889. Mit einem Anhang 1871—1888. $8^1/_2$ Bogen. Preis M. 1.60 ord.

Jägers Abrifs der neuesten Geschichte, „der Niederschlag langer und eingehender Beschäftigung mit diesem Gegenstand“, ist kein Schulbuch im gewöhnlichen Sinn. Bei der ungeheuren Fülle der Begebenheiten, welche die neueste Geschichte bietet, soll der Abrifs dem Lehrer den nötigsten Stoff in einleuchtender Anordnung geben, den Schülern der obersten Klassen höherer Schulen, ebenso den Studierenden an den Hochschulen zur Orientierung dienen. Auch aufserhalb dieser Kreise wird es Manchen geben, dem ein solches Buch willkommen ist.

Pädagogische Episteln. Von **Orbilius Empiricus.** 1889. 5 Bogen. Preis M. 1.—.

Die „Pädagogischen Episteln“ von Orbilius Empiricus, dem Verfasser der 1887 erschienenen, mit gröfstem Beifall aufgenommenen Schrift „Schulstreit und Schulreform“ behandeln in der Weise der besten Muster dichterischen Briefstils die wichtigsten Schulfragen der Neuzeit. Die Schrift bekämpft in humoristisch-satirischer Weise verschiedene Verkehrtheiten und Auswüchse auf dem Gebiete des Schullebens und der pädagogischen Litteratur.

INHALT:

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Jäger, Oskar,

Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform

Wiesbaden 1889

Coburg, Landesbibliothek -- Cas A 2819
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11927155-0